



**ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM COM SUJEITOS QUE
APRESENTAM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: COMO
RETRATAR O GÊNERO E A INCLUSÃO**



Universidade de Brasília



50 1962
2012

LUANA PAIVA DA SILVA

**ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM COM SUJEITOS QUE
APRESENTAM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: COMO
RETRATAR O GÊNERO E A INCLUSÃO**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CURSO DE PEDAGOGIA
BRASÍLIA
2012**



LUANA PAIVA DA SILVA

**ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM COM SUJEITOS QUE
APRESENTAM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: COMO
RETRATAR O GÊNERO E A INCLUSÃO**

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, como requisito
parcial para obtenção de grau de Pedagogia,
sob Orientação da Professora Iracilda
Pimentel.

**BRASÍLIA
2012**



BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Iracilda Pimentel

Professora Dra. Sônia Marise S. Carvalho

Professora Dra. Teresa Cristina



Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso aos meus pais, que sempre me incentivaram, à minha irmã que sempre esteve presente, aos meus amigos nos quais aprendi com a vivência do dia a dia e aos professores que acompanharam minha vida acadêmica durante esses quatro anos de estudos e pesquisas.



Agradeço a Deus pela oportunidade de terminar o curso superior, aos meus pais por investirem na minha capacidade, aos meus familiares por acreditarem no meu potencial, aos meus amigos que me apoiaram nas decisões acadêmicas, aos professores por mostrar novos mundos sem fronteiras de conhecimentos, enfim, a todos que passaram e deixaram conhecimentos e sabedorias impregnadas na minha existência.



"Educação é aquilo que revela ao sábio, e
disfarça do tolo, sua falta de entendimento."
(Ambrose Bierce)



RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal demonstrar, pedagogicamente, o potencial intelectual humano depositado no cérebro de todos os indivíduos capacitados, mentalmente, de desenvolver novos conceitos e criar novas situações para que haja o processo de ensino-aprendizagem conforme a necessidade social do 'querer aprender o novo'. Embora, atualmente, a nova geração esteja tecnologicamente alfabetizada, pois não há tanta necessidade de ir a novos caminhos, usar e 'descobrir novos neurônios' para que aconteçam novas ideias e pensamentos, enfim, através de estudos empíricos e estruturados socialmente, pode-se comprovar que há novos caminhos para uma aprendizagem mais rápida, eficaz e saudável para o corpo e o cérebro humano.

Palavras-chave: educação, aprendizagem, descoberta.

ABSTRACT

This work has as main goal to demonstrate, pedagogically, the potential human intellectual deposited in the brains of all individuals trained, mentally, to develop new concepts and create new situations for which there is the process of teaching and learning as a social need for 'wanting learn the new '. Although, currently, the new generation is technologically literate because there is so much need to go new ways, use and 'discover new neurons' that happen to new ideas and thoughts, finally, through empirical studies and socially structured one can prove that there are new ways for faster learning, effective and healthy for the human body and brain.

Keywords: education, learning, discovery.



SUMÁRIO

<u>MEMORIAL</u>	<u>01</u>
<u>INTRODUÇÃO.....</u>	<u>05</u>
<u>CAPÍTULO 1 – PERSPECTIVA SOCIOEDUCACIONAL DE DIREITOS IGUALITÁRIOS</u>	
<u>.....</u>	<u>08</u>
<u>1.1 – Panorama Histórico Educacional das DDAs</u>	<u>16</u>
<u>1.2 – Movimentos da Aprendizagem na Perspectiva do Gênero</u>	<u>19</u>
<u>1.3 – Gênero e a Socialização no Processo de Ordem Social.....</u>	<u>23</u>
<u>1.4 – Mediação Simbólica</u>	<u>26</u>
<u>1.5 – O Papel da Psicopedagogia na Abordagem Cognitiva/social.....</u>	<u>29</u>
<u>CAPÍTULO 2 – OS TRANSTORNOS PSÍQUICOS NOS PROCESSOS SOCIAIS DE</u>	
<u>APRENDIZAGEM.....</u>	<u>36</u>
<u>2.1 – Transtornos Globais de Desenvolvimento</u>	<u>38</u>
<u>2.1.1 – Transtornos Específicos do Desenvolvimento da Aprendizagem</u>	<u>41</u>
<u>2.1.2 – Fatores Sociais.....</u>	<u>43</u>
<u>2.2 – Terapia Cognitiva Comportamental</u>	<u>45</u>
<u>2.3 – Psicologia Corporal na Perspectiva Cognitiva Social</u>	<u>52</u>
<u>CAPÍTULO 3 – ENTENDENDO O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO NA</u>	
<u>PERSPECTIVA DA FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM E MEMÓRIA (ESTRATÉGIA</u>	
<u>E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA)</u>	<u>55</u>
<u>3.1 – Os Quatro Comprimentos de Onda Independentes</u>	<u>66</u>
<u>3.1.1 – O Cérebro Funciona com Oxigênio e Glicose.....</u>	<u>67</u>
<u>3.1.2 – Aprender Fazendo.....</u>	<u>73</u>
<u>3.1.3 – Aprenda a Arte da Vigília Relaxada.....</u>	<u>78</u>
<u>CAPÍTULO 4 – COMO A ESCOLA DO SÉCULO XXI LIDA COM AS DIFERENÇAS</u>	
<u>COGNITIVAS DOS INDIVÍDUOS</u>	<u>83</u>



<u>CAPÍTULO 5 – A ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM PARA OS EDUCANDOS COM DIFERENÇAS INDIVIDUAIS NA PERSPECTIVA DOS TRANSTORNOS PSÍQUICOS E SINDRÔMICOS</u>	89
<u>5.1 – Rompendo as Barreiras da Aprendizagem</u>	90
<u>5.1.2 – Estimule o Estabelecimento e Meta Pessoal e de Resultados de Aprendizagem</u>	90
<u>5.1.3 – Ative para Induzir a Aprendizagem</u>	93
 <u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	95
<u>PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS</u>	97
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	98



MEMORIAL

A sensação é como se estivesse escrevendo em um diário, porém mais estranho ainda, é que não sei se realmente é esta sensação de fato, pois nunca escrevi um. Mas falar de si, se torna algo tão complicado, pelo menos pra mim, pois é sempre complexo falar de uma pessoa que se convive 24h por dia e ainda não saber exatamente quem é no todo. Pois, cada vivência, cada experiência nos mostra algo novo, diante de cada situação exigida.

Creio que me sentirei mais à vontade em começar esta biografia de memórias escrevendo como me constitui ao longo desses anos e como vim parar escrevendo sobre mim mesma. Tentarei expor ao longo dessas linhas corridas minha vida escolar, acadêmica, profissional, familiar e pessoal, cada experiência boa e ruim que me ajudaram a amadurecer em todos os campos vitais.

Hoje, tenho 22 anos, idade na qual concluirei minha graduação em pedagogia. Venho de uma família que preserva valores cristãos, sou a filha caçula e tenho apenas uma irmã, também formada em pedagogia, chamada Janaina.

Tenho poucas, mas boas lembranças da minha infância. Gostava muito de ir para a chácara dos meus avós paternos onde moravam alguns tios na redondeza da chácara do meu avô Raimundo Gomes (*in memoriam*), sempre fui uma criança muito quieta em relação a minha irmã, mas hoje em dia, dizem que ‘o disco virou’. Na chácara dos meus avós éramos muito arteiras, eu, minha irmã e minhas primas Marcinha e Débora também irmãs, brincávamos de casinha nas mangueiras, porém eu e Débora, sempre tivemos muito medo em subir. Então, ficávamos mais próximas possíveis do chão, subíamos, mas não íamos muito longe até os altos galhos ou na copa das árvores, como fazia minha irmã e a Marcinha. Em época de manga, pegávamos sal escondido na cozinha da avó – se ela visse brigaria e feio conosco – e, então, subíamos nas árvores e comíamos manga verde com sal. Se não, brincávamos de pique-esconde no milharal, lembro perfeitamente que quando terminava a brincadeira sempre tomávamos banho, pois saíamos pinicando. Na hora do almoço, havia poucos pratos, então as crianças se juntavam em duas e comiam no mesmo prato, minha irmã comia com a Débora e, eu com a Marcinha, sempre. Eu gostava porque eu comia pouco pra poder brincar logo depois do almoço e minha mãe não brigava comigo se deixasse comida no prato, a Marcinha sempre comia muito.



Ingressei na pré-escola com três anos completos. Minha primeira professora foi a “tia” Valdirene, profissional que marcou minha vida de forma positiva e engrandecedora. Sempre estudei na mesma escola até o ensino médio. Durante a vida escolar, sempre me destaquei pelas notas, o que me fez ter uma coleção de medalhas por comportamento e boas notas. Nunca fiquei ‘de recuperação’ nas disciplinas sistêmicas, até porque, meus pais eram muitos exigentes com a educação.

Nas férias, meus pais compravam livros literários para que eu e minha irmã tivéssemos ocupação cognitiva/escolar. Eu não ficava satisfeita com a ideia, pois eu via todos os meus amigos dizendo que iam viajar, brincar, descansar da rotina escolar, e meu pai já tinha comprado os livros de Machado de Assis para eu e minha irmã lermos e preenchermos as fichas literárias. Mas, sempre conseguíamos dar uma ‘escapadinha’ dos livros. Queríamos fazer qualquer coisa, assistir filmes, desenhos, brincar, menos ler. Mas, admiro a iniciativa deles, pois o que eles não tiveram, procuraram proporcionar para suas filhas.

Minha vida acadêmica se inicia aos 18 anos, no primeiro semestre do ano de 2008 através do vestibular. No mesmo semestre que ingressei na UnB, houve a Ocupação da Reitoria e fui recebida com gritos de ordem “*Eu ocupei a Reitoria, Educação não é Mercadoria*”, vivenciei e participei de um momento histórico na vida da universidade. Tive a oportunidade de participar de várias discussões sobre políticas públicas educacionais e ser ativista em diversas oportunidades e em encontros do FONEPe e ENEPe sobre essa perspectiva.

No meu primeiro semestre de academia participei do FONEPe realizado na USP. Aprendi muito sobre a política pedagógica do país e pude desenvolver um artigo científico na área, resolvi submetê-lo ao Congresso sobre Educação Popular realizado em Cuba na cidade de Havana, no ano de 2011. Foi aprovado e consegui defender minhas expectativas e esperanças para uma banca de doutores em economia política educacional do país e abri uma discussão sobre educação e economia solidária, momento marcante, pois pude presenciar no país a abertura econômica e mudança de paradigmas que o país socialista/comunista estava sofrendo.

Nessa fase, tive a oportunidade de conhecer dois grandes amigos que me ajudaram e tem me ajudado muito, tanto na vida pessoal, como familiar e acadêmica. O Kal-el e o Majin



têm estado comigo em momentos prazerosos e difíceis da minha vida. Eles me incentivaram a publicar os artigos científicos e me ensinaram a ter fé e acreditar em mim mesma, principalmente, no potencial do subconsciente de maneira sistêmica e acadêmica. Que serviu também como objetos de estudo para os artigos científicos publicados.

Minha carreira profissional se inicia no *Colégio Santo Antônio* como professora de inglês e, logo após, professora de História. Lecionava em todas as turmas de educação infantil e ensino fundamental I, conhecido como séries iniciais. Foi meu primeiro contato com sala de aula como profissional da educação. Quando completou dois anos de experiência neste emprego, resolvi mudar e adquirir experiências com crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem. Foi então, quando conheci uma amiga na faculdade, e ela havia dito que estava precisando de professora para trabalhar na empresa *INTELECTO*, uma escola de apoio pedagógico, em sua essência psicopedagógica aprendi como lidar com essa especificidade e a trabalhar melhor com as dificuldades e compreensão cognitiva/social do indivíduo, pois, até então, sabia somente na teoria.

Passado um ano trabalhando nesta empresa, fui convidada a trabalhar como professora regente do quarto ano do ensino fundamental na escola Primeiros Passos no Valparaíso de Goiás, onde permaneci dois meses, pois logo em seguida, fui chamada para trabalhar no Colégio DROMOS como Orientadora Educacional, proposta na qual aceitei com grande anseio.

Tive a preocupação de aproveitar ao máximo minha vida acadêmica, em não ter pressa para me formar e desenvolver minha prática crítica/profissional dentro do âmbito universitário com amigos e professores.

No sétimo semestre, quando iniciei o projeto 3, conheci o professor Bianor Domingues – profissional no qual me inspiro – ele trabalhava a área da inclusão na perspectiva da dificuldade de aprendizagem. Interessei-me nessa área da Inclusão, pois vi a importância e a complexidade que o assunto é tratado nas escolas normais do Brasil e no Mundo. Meu objetivo é poder contribuir nessa linha pedagógica. Então, percebi que, muitos desses alunos – na especificidade cognitiva – demoravam muito mais tempo para fazer associações lógico-sensoriais. Então, foquei em realizar uma metodologia de ensino-aprendizagem para esse público e surgiu a ideia da aceleração de aprendizagem para adolescentes, escolhi essa faixa



etária porque é nessa fase da adolescência que eles se encontram mais ‘soltos’ em relação escolar e é a fase em que surge maiores problemas emocionais e familiares.

Quando descobri o eixo temático que queria trabalhar para finalizar meu curso com êxito, comecei a escrever artigos científicos sobre o tema. Fiquei sabendo através de amigos na Universidade sobre um Congresso Internacional de Educação que iria acontecer no México na cidade de Aragon, no ano de 2011. Fiquei interessada, pois apresentavam vários eixos temáticos e um deles era sobre a Inclusão, então submeti um resumo sobre minha área de pesquisa e atuação, foi aprovado e o apresentei com grande louvor e tive a notícia neste ano que o projeto apresentado foi implantado em algumas escolas da Cidade do México. O tema do artigo científico foi: ***Psicomotricidade na Perspectiva da Dificuldade de Aprendizagem.*** Apresentei a proposta como mediadora para profissionais da educação atuarem de forma singular com os indivíduos que apresentam déficits motores e cognitivos. Os autores que têm me influenciado nessa área são: Vygotsky, Fonseca, Serra, Ballone, Freud, Jeffrey Weeks, Guacira Louro e o estudo dos autores que venho aprimorando a leitura ao passar da minha experiência profissional Gordon Dryden e Jeannette Vos.



INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo e tema mostrar um estudo de *Aceleração de Aprendizagem com Adolescentes com Dificuldades de Aprendizagem, Transtornos Psíquicos e Síndrômicos* realizado em um colégio particular de Brasília que consiste de um público de classe média alta. A escolha deste colégio como campo de estudo, se afere porque é uma das poucas instituições privadas de ensino de Brasília que tem estrutura física e político-pedagógica adequada para manter um ensino similar para o público mencionado.

O objetivo central é fazer com que esses alunos que apresentam déficits cognitivos de dificuldades de aprendizagem nos casos mais simples de Déficit de Atenção (DDA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) aprendam no mesmo ritmo e na mesma qualidade que alunos que não apresentam nenhum tipo de dificuldade. E, os alunos com transtornos psíquicos e síndrômicos aprendam prazerosamente os conteúdos sistêmicos limitados a cada indivíduo, no ritmo observado pela instituição, pelos professores e pelos pais.

O trabalho diferenciado consiste em um grupo de 15 alunos com idades entre 14 e 18 anos. Todos apresentam alguma dificuldade de assimilação cognitiva. No período da manhã, os alunos têm aulas com os demais colegas de sala. No período da tarde, eles têm aulas de disciplinas específicas que apresentam dificuldade de assimilação sistêmica, com a professora especialista em aceleração de aprendizagem, para cada especificidade do aluno. São 4h30min de aula no período matutino e 3h de aula no período vespertino.

A metodologia e os recursos de **aceleração de aprendizagem** aplicados para essas crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem são a partir de mapas-mentais, musicalização, o lúdico – adequado para cada idade, materiais concretos de contabilização – material dourado – quando se faz necessário, sessões psicoterápicas como o psicodrama, psicologia corporal, a terapia cognitivo-comportamental e a vigília relaxada juntamente com a música barroca como instrumento pedagógico de ensino.

Os mapas-mentais utilizados são desenhados pela professora no quadro. Os alunos que possuem capacidade motora transcrevem os mapas mentais, os alunos que não apresentam motricidade fina, são feitas Xerox coloridas dos mapas e anexados aos cadernos dos alunos, são mapas desenhados, com muitas cores e pouquíssimas ou nenhuma grafia.



De acordo com estudos realizados sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas, a música barroca, principalmente, o movimento ‘largo’, esse é apenas um gênero, porém o mais usado – faz o cérebro 'entrar' em estado de concentração e foco. Ela tem a mesma frequência que um feto escuta e nos direciona automaticamente ao lado direito do cérebro, fazendo com que as informações sejam gravadas na memória de longo prazo. A música é utilizada em sala de aula por alguns motivos, o primeiro já apresentado acima, o segundo para manter o silêncio e o terceiro como instrumento de medida do volume entre as vozes dos alunos.

O lúdico em sala de aula surge pela professora nas aulas de história, geografia e português, prioritariamente. Como, por exemplo, nas aulas de história e geografia a professora interpreta os personagens e faz a dramatização daquele contexto histórico apresentado para o aluno no conteúdo sistêmico. No caso de português, os quadrinhos animados ajudam na explicação através de ‘historinhas’ contadas pelos personagens como: escrever bem, como não errar ao falar uma palavra considerada difícil, enfim, há adaptações de acordo com a especificidade de cada indivíduo.

As sessões psicoterápicas são realizadas com um profissional da área e na presença da professora regente da turma. É realizada em outra sala às vezes em grupo, às vezes individual dependendo da situação e necessidade de cada aluno. As sessões têm o objetivo de satisfazer o aluno em determinadas condições intelectuais, como demonstração de seu desenvolvimento cognitivo/social. Há assimilação e correlação entre as sessões realizadas e avaliações trimestrais para esses alunos.

A vigília relaxada é aplicada todos os dias nos 15 a 20 minutos restantes da aula. Tem o objetivo de avaliar o aprendizado diário e reforçar o conteúdo ministrado do dia. Pode ser considerada uma das avaliações tanto quantitativa como qualitativa dos alunos.

Gordon Dryden e Jeannette Vos no livro *Revolucionando o Aprendizado* trabalham, especificamente, se referindo ao cérebro como uma máquina desconhecida, e é nessa perspectiva de descoberta e conhecimento que os profissionais específicos dessa área trabalham, juntamente com Piaget com sua estrutura de desenvolvimento humano/cognitivo, Vygotsky em *Fundamentos da Defectologia* e o intercâmbio das psicoterapias, incluem os alunos considerados incapazes pela sociedade de acompanhar o ritmo de aprendizado exigido pelo sistema.



Jeffrey Weeks com a contribuição em o corpo e a sexualidade e Guacira Louro trazendo o gênero se referindo à pedagogia contemporânea contribuem de forma positiva e diagnóstica para a questão do conceito de limites corporais e definições sociais de interação e inclusão social e dificuldades de relacionar-se com o outro sendo o corpo do outro diferente, outro mundo desconhecido.



Aceleração de Aprendizagem com Sujeitos que Apresentam Dificuldades de Aprendizagem: Como Retratar o Gênero e a Inclusão

1. PERSPECTIVA SOCIOEDUCACIONAL DE DIREITOS IGUALITÁRIOS

Segundo Cunha (2011), as dificuldades de aprendizagem se apresentam associadas a problemas de natureza, principalmente afetivas, comportamentais e emocionais. Contudo, torna-se importante salientar que é na adolescência, o período da vida em que ocorrem as transformações mais aparentes no corpo, em razão das alterações hormonais que são reveladas de forma mais ostensivas.

Ao se deparar no contexto histórico educacional na perspectiva das dificuldades de aprendizagem percebe-se que inúmeros alunos apresentam dificuldades de raciocínio matemático, muitas vezes na leitura, e até interpretação textual. E a incompreensão do professor pode acarretar em insucesso escolar proporcionando ao aluno a incerteza do aprendizado e conseqüentemente má interpretação sobre a escola e sua função.

As diversas dificuldades de aprendizagens encontradas, atualmente, em sala de aula advêm de adjetivos denominados como incapacidade, burrice, lerdeza e até mesmo falta de educação, em alguns casos. No entanto, o conhecimento e a formação dos profissionais da educação nessa área vêm desmistificando esses valores errôneos quando conhecida a causa, a consequência e a mudança global gerada pelas mudanças de pensamentos e planejamento educacional.

O olhar mais sutil do educador oferece ao/ aluno/a, com tal especificidade, uma confiança na aprendizagem em três dimensões, para o conteúdo, para o colega e para o professor, e então, passa a ser aferida uma *coavaliação*¹ interna no âmbito escolar e familiar.

¹ Coavaliação é uma técnica formativa e avaliativa, na qual o docente como o aluno avalia individualmente a mesma apresentação, e sucessivamente confronta suas respostas aguçando o julgamento. Em tal processo de agrupamento progressivo, a avaliação se configura como “ecologia compartilhada”. Deve proporcionar a todos se sentirem sujeitos, pois como sujeito eu tenho condições de analisar e ressignificar meus valores, minhas ações e o ambiente em que convivo. Todos os sujeitos sendo “protagonistas” da ação agem de forma consciente compartilhando suas leituras no ato avaliativo. E “sentir protagonista” significa sentir-se “ecologicamente bem na escola como na própria casa” (FIORINO, 2008, p. 30), proporcionando uma avaliação fundamentada na “ecologia compartilhada”.



Precisa ser direcionado na individualidade, ou seja, cada um é único dentro de suas dimensões, e o tempo de aprender de cada educando é diferente.

Para ilustrar tal afirmação, citarei um caso específico ocorrido em sala de aula. Não citarei os nomes para manter o sigilo e ética profissionais exigidos pela instituição e pelos pais dos alunos.

Maria é uma menina doce, esforçada e muito meiga, amigável com todos e muito prestativa. Porém, trás consigo a dificuldade da leitura e interpretação de textos. Não consegue entender o que lê, apenas reproduz a leitura sem a compreensão da mesma. No início, quando ingressou na alfabetização, a professora não compreendia sua dificuldade e exigia muito da aluna. Resolveu esperar as primeiras avaliações para ver como se sairia em relação às avaliações quantitativas para ter aval para conversar com os pais e então, saber lidar com a situação da criança. A professora pode perceber que suas avaliações foram entregues cheias de rabiscos coloridos. Então a professora perguntou:

Professora: Maria, meu amor, você não fez a prova.

Maria: Fiz sim, tia! Olha! (Maria apontou para a prova mostrando os rabiscos)

Professora: Mas Maria, a tia queria que você escrevesse como pedi. (Disse a professora desconcertada)

Maria: Tia, eu não entendi o que era pra fazer, mas se você ler a prova pra mim, eu consigo.

Professora: Mas a tia leu a prova! Li a prova para toda a turma, por que você não acompanhou e fez como todos?

Maria: Não deu tempo, você lia muito rápido, ai eu escrevi isso – disse apontando para os rabiscos.

A professora pode então perceber que Maria necessitava de um acompanhamento individual e diferenciado. Procurou seus pais e expôs a situação ocorrida. Seus pais disseram que já haviam desconfiado da dificuldade apresentada por Maria nas situações mais simples do dia-a-dia como entender um comando simples ou, por exemplo, sua coordenação motora



para manusear talheres, lápis e escova dental no ato da escovação. A professora sugeriu procurar um neurologista e psicopedagogo para ajudar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da mesma.

Atualmente, Maria faz acompanhamento com fisioterapeuta, neurologista e psicopedagogo. Desenvolveu acima de tudo sua independência motora e intelectual, é capaz de ler e entender os determinados comandos. Nada foi diagnosticado, porém, faz constantes exames neurais, pois há casos hereditários de Mal de Parkinson na família ainda na infância, são casos considerados raros pelos médicos. Ainda desconhecida a causa na infância.

A professora fez adaptação de avaliação para Maria nos dois bimestres subsequentes e elaborou atividades voltadas para o desenvolvimento motor da mesma em sala de aula juntamente com os outros alunos, sem deixar claro suas intenções de ajudar a aluna em seu processo.

A legislação brasileira de apoio para atendimentos de crianças com dificuldades de aprendizagem (LDB 9.394/96), por sua vez, assegura todos os educandos à educação e aprendizagem plena e satisfatória quanto ao rendimento escolar, onde cita:

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua Proposta Pedagógica.

V - prover meios para a recuperação dos/as alunos/as de menor rendimento.

Art. 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 24 - V, a) avaliação contínua e cumulativa; prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período.



Percebe-se no artigo 24 a referência à avaliação contínua e cumulativa onde busca a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Ora, se este artigo realmente fosse posto em prática, o índice de evasão e insucesso escolar atual seria diferente e a realidade educacional faria juízo a uma cultura de menores índices de reprovação por dificuldades de aprendizagem. De acordo com dados do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - reforçam a constatação: em 2010, o índice de reprovação no ensino fundamental ficou em 10,3%; e em 12,5% no nível médio. Esses índices não existiriam se tal publicação fosse colocada em prática:

“(...) educação escolar consiste na formação integral e funcional dos educandos, ou seja, na aquisição de capacidades de todo tipo: cognitivas, motoras, afetivas, de autonomia, de equilíbrio pessoal, de inter-relação pessoal e de inserção social”. **Indicação CEE nº 5/98, de 15/4/98 (D.O.E. em 23/09/98).**

O termo inserção social se referindo a um indivíduo é muito forte ao retratar o sujeito como marginalizado e expulso socialmente por não estar inserido na sociedade na qual nasceu e pertence por direito. Porém, se referindo à inclusão, esta é sim direito de acesso e permanência à escolarização para uma educação de qualidade, promotora do processo de cidadania em dignas condições, ou seja, capaz de significar e promover o aprender a aprender dos alunos, e, portanto, ter a clareza de que as especificidades humanas existem com múltiplas faces que devem ser levadas em conta, alcançamos um novo horizonte: dirigir nosso olhar de educadores para além das questões estabelecidas em lei.

O que concerne à avaliação e todo processo educacional está além do que consideramos como formalidade de ensino e padrões de aprendizagem, bem como:

(...) os alunos não aprendem da mesma maneira e nem no mesmo ritmo. O que eles podem aprender em uma determinada fase depende de seu nível de amadurecimento, de seus conhecimentos anteriores, de seu tipo de inteligência, mais verbal, mais lógica ou mais espacial. No cotidiano da sala de aula, convivem pelo menos três tipos de alunos que têm “aproveitamento insuficiente”: os imaturos, que precisam de



mais tempo para aprender; os que têm dificuldade específica em uma área do conhecimento; e os que, por razões diversas, não se aplicam, não estudam, embora tenham condições.

Indicação CEE nº 5/98, de 15/4/98 (D.O.E. em 23/09/98).

O caráter formativo de avaliação fere os princípios e as perspectivas do saber educar de acordo com as necessidades educacionais previstas na prática docente se refletindo na práxis discente. Pois, o educador tem o processo anual de acompanhamento próximo com o aluno e ainda sim não consegue ou não se sente apto para lidar com tal especificidade e responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem daquele aluno, em especial. Como diz a Indicação CEE nº 5/98, de 15/4/98 (D.O.E. em 23/09/98): “(...) recuperar significa voltar, tentar de novo, adquirir o que perdeu, e não pode ser entendido como um processo unilateral. Se o aluno não aprendeu, o ensino não produziu seus efeitos, não havendo aqui qualquer utilidade em atribuir-se culpa ou responsabilidade a uma das partes envolvidas. Para recobrar algo perdido, é preciso sair à sua procura e o quanto antes melhor: inventar estratégias de busca, refletir sobre as causas, sobre o momento ou circunstâncias em que se deu a perda, pedir ajuda, usar uma lanterna para iluminar melhor. Se a busca se restringir a dar voltas no mesmo lugar, provavelmente não será bem sucedida”.

Dentro de um projeto pedagógico consistente, a recuperação deve ser organizada para atender aos problemas específicos de aprendizagem que os/as alunos/as apresentam, e isso não ocorre em igual quantidade em todas as matérias nem em épocas pré-determinadas no ano letivo. A recuperação da aprendizagem precisa: - ser imediata, assim que for constatada a perda, e contínua; ser dirigida às dificuldades específicas do aluno; abranger não só os conceitos, mas também as habilidades, procedimentos e atitudes.

Ilustrarei outro caso que facilitará a compreensão do contexto.

José tem 12 anos, é reconhecido pelos colegas e professores como “O terror e pânico da escola”, pois apronta muito e já possui um histórico de 3 suspensões, 5 advertências e 2 expulsões de escolas anteriores. E nada mudou em sua nova escola, pelo menos até a segunda semana de aula.



A ‘Orientação Escolar’ preocupada com o histórico e formação social de José, interveio e propôs para a família de realizar sessões psicológicas com José. Os pais foram de acordo e se colocaram à disposição para tudo que fosse melhor para o filho. Depois de longas conversas e sessões, o psicólogo chegou à conclusão que o psicodrama seria o melhor tratamento para José, pois necessitava olhar em diversos ângulos o que fazia e analisar friamente como os outros o enxergava. Na primeira sessão do psicodrama José aflito entrou mexendo em tudo que via e não parava de conversar com o profissional no consultório.

O psicoterapeuta, analisando a postura e comportamento de José resolveu logo no primeiro encontro realizar a terapia do espelho. Para que ele se observasse e se autocriticasse posteriormente. Nessa terapia, o psicoterapeuta assume a postura física do paciente para que este se veja de fora e, com isso, perceba coisas que ainda não notou. É uma espécie de comportamento imitativo. Muitas vezes, essa técnica é utilizada para auxiliar o paciente a se dar conta de aspectos corporais (tiques, trejeitos, postura, etc.) que geralmente não são notadas por ele e, ao serem percebidos, podem ser disparadores de *insights*.

José chegou ao escritório mexendo em tudo que havia na estante, nos brinquedos que havia no chão, na sala de diversões e jogava carros na parede. O psicoterapeuta começou a repetir sua postura. Quando o profissional jogou o carro na parede, José levou um susto e levantou em instantes e foi até a porta para ir embora. O psicoterapeuta mais que depressa fez o mesmo. José até então não estava entendendo o que estava acontecendo, perguntou se era louco. O profissional o imitava em tudo. E José percebeu e riu.

José: Ah, entendi! Você está me imitando. – disse apontando o dedo para o psicoterapeuta.

Profissional: Ah, entendi! Você está me imitando. – disse apontando o dedo para José.

José: Agora pode parar porque já perdeu a graça.

Profissional: Agora pode parar porque já perdeu a graça.



José então sentou e aguardou, impacientemente, até o psicoterapeuta tomar iniciativa de falar algo. Enquanto aguardava mexia os dedos, os estralavam e coçava a cabeça. E em tudo o profissional fazia. Por fim, o psicoterapeuta o perguntou:

Profissional: O que você acha que fiz aqui, José?

José: Você me imitou e não gostei.

Profissional: E por que não gostou? Com o que ficou incomodado?

José: Por que não gosto que ninguém me imite. Não imito ninguém. E você tacou o carrinho na parede.

Profissional: Ué! Mas foi você quem tacou primeiro, eu só repeti sua ação.

José: Mas você não tem que me imitar, parece uma criança me imitando. E um adulto não pode tacar um carrinho na parede.

Profissional: E por que não? Eu pareci uma criança? Pois você é uma criança, então fiz muito bem feito. Não acha?

José: Eu não fiz daquele jeito. E não sou uma criança.

Profissional: Ué, mas você mesmo disse que eu parecia uma criança e eu só te imitei, então você é uma criança que taca coisas na parede pra chamar atenção. Certo?

José: Eu não chamo atenção de ninguém. Não preciso disso. As pessoas gostam de mim e falam de mim o tempo todo.

Profissional: José, me diga. Foi legal me ver fazer tudo o que você fazia?

José: Não! Não me senti à vontade.

Profissional: Eu apenas te imitei, eu quero agora que você vá pra casa e pense no que fizemos aqui hoje. E o que você não gostou de ver, tente não repetir, pois é essa a imagem que os outros têm de você. A mesma que teve de mim hoje.

José, cabisbaixo, o olhou firmemente como se não tivesse gostado de escutar aquilo e disse:



José: Como assim?

Profissional: Você não gostou da minha atitude hoje e eu também não gostei da sua atitude ao chegar no meu escritório mexendo em tudo sem perguntar se eu deixava mexer ou ficaria à vontade de ver você mexer nos objetos do meu escritório. E você mesmo disse que não imita ninguém para não ser imitado. Você tem que começar a reparar nas suas atitudes e perceber se as pessoas que estão olhando você gostam das suas atitudes ou não. Quero que faça esse exercício de se auto observar em todos os lugares que você for. E perceba se as pessoas estão gostando ou não.

José permaneceu de cabeça baixa durante todo o tempo que o psicoterapeuta falou e concordou apenas balançando a cabeça de forma positiva. Por fim, disse ao psicoterapeuta:

José: Você é muito esperto. E quando é a próxima vez que tenho que voltar. Mas você não me pega mais nesse truque. – disse em tom de brincadeira.

Psicoterapeuta: É, terei que mudar meus truques de hoje em diante. Mas me aguarde que tenho várias cartas na manga. – disse sorrindo.

O compromisso da Escola não é somente com o ensino, mas principalmente com a aprendizagem. O trabalho só termina quando todos os recursos forem usados para que todos os alunos aprendam. A recuperação deve ser entendida como uma das partes de todo o processo ensino-aprendizagem de uma escola que respeite a diversidade de características e de necessidades de todos os alunos. A recuperação paralela deve ser preferencialmente feita pelo próprio professor que viveu com o aluno aquele momento único de construção do conhecimento. Se bem planejada e baseada no conhecimento da dificuldade do aluno, é um recurso útil.



1.1 PANORAMA HISTÓRICO EDUCACIONAL DAS DDA's

De acordo com Patto (1991), a explicação dos problemas de aprendizagem escolar se dá na confluência de duas vertentes: da medicina e ciências biológicas de um lado e, de outro, da psicologia e da pedagogia.

Da medicina e das ciências biológicas do século XIX, a escola herda uma abordagem organicista das aptidões humanas. Essa tendência vai, posteriormente, alegar que a criança fracassa devido a problemas orgânicos. Desse modo o fracasso na escola estaria na criança, mais precisamente, no seu corpo, no funcionamento do seu cérebro. Assim sendo, o problema educacional é explicado pelo modelo médico. Segundo alguns autores, observa-se, nesse caso, a medicabilidade das dificuldades escolares, ou a patologização do ensino (MOYSÉS E COLLARES, 1992).

Da psicologia e da pedagogia herda uma visão que valoriza as influências ambientais, e, também, mais afinada com a democracia e com os ideais liberais. Essa perspectiva salienta, entre outras coisas, a necessidade de se considerar o universo sociocultural da criança, ou seja, a bagagem com a qual ela chega à escola.

Os médicos encaminhavam as crianças que fracassavam na escola. Esses profissionais atribuíam às causas do baixo rendimento a alguma anormalidade orgânica, de acordo com a avaliação clínica da época. Nessas circunstâncias, o conceito de anormalidade dos hospitais psiquiátricos é estendido às escolas. Surgem, então, as classes dos alunos anormais, aqueles que não acompanham a classe. Paralelamente, nessa época, os estudos sobre as medidas das aptidões naturais avançam e testes psicológicos passam a ser usados para distinguir as crianças superdotadas e as dotadas de inteligência inferior à média. Estas eram encaminhadas para o ensino especial.

Ainda no início do século XX, com a divulgação da Psicanálise, surge uma nova maneira de se interpretar o fracasso das crianças na escola. A psicanálise chama a atenção para a importância dos afetos e da dinâmica familiar na constituição da criança. Essa nova influência, como assinala Patto (1991), da criança 'anormal', segundo a avaliação médica tradicional, passa para a criança problema, aquela que não aprende em virtude de questões de ordem afetiva. Assim, agora, as causas do não-aprendizado "vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais" (PATTO, 1991, p. 44.).



As teorias crítico-reprodutivistas provocam uma revolução conceitual no modo de se interpretar o fracasso escolar. Essas teorias denunciavam a escola como instância de seleção social que, retendo os filhos dos mais pobres, continuava a serviço das desigualdades sociais e funcionava, portanto, como mantenedora do status quo. Esse modo de funcionamento da escola, entretanto, foi obscurecido, segundo esses teóricos, pelo tipo de ideologia e pelos estilos de pensamento e linguagem que nela circulavam.

Se a escola propiciasse uma educação transformadora, a apropriação do saber escolar pelas classes subalternas deveria antes constituir um instrumento para a transformação radical da sociedade, em vez de prometer ascensão social, ao estilo liberal. Assim, a escola se punha a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais das classes mais abastardas. Na opinião de Patto (1991), interpretações equivocadas dessas teorias desvirtuaram-nas em vários aspectos. Novos debates sobre a escola, seguindo-se a um período de desilusão, passaram a discutir, posteriormente, a possibilidade de se investir na qualidade do ensino-aprendizagem como meio de enfrentar o fracasso escolar.

Nesse contexto, as teorias de base interacionista parecem trazer novas contribuições. Os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1986) sobre a construção da leitura-escrita ganham força, revitalizando o construtivismo na década de 80 e propiciando a abertura de novas frentes de investigações e projetos.

Ferreiro e Teberosky (1986) demonstram que a criança não precisa esperar a entrada na escola para começar a construir, como sujeito ativo, seus conhecimentos sobre o ler e escrever. Por sua vez, Piaget já assinalava que o erro, isto é, o não saber, o não ter aprendido, poderia ser construtivo, demonstrando que, muitas vezes, quando erra, a criança está a meio caminho na construção de um novo conhecimento.

Ainda, repensando as tentativas que têm sido feitas para lidar com o fracasso escolar, destaca-se um movimento que, embora originalmente voltado para a criança com deficiência, possa apresentar resultados positivos para a escolarização das crianças em geral e para as que fracassam em particular. Trata-se do movimento de inclusão, precedido pelo da integração.

O movimento da inclusão se expande e representa um avanço em relação ao da integração, pois demanda da sociedade e da escola que também se ajustem à criança. Nova legislação, a partir daí, vem garantir à criança com deficiência, o direito de estudar na escola regular. A inclusão enfatiza o duplo sentido da relação criança-sociedade e criança-escola.



Essa noção, na verdade, transcende a questão da deficiência de modo geral, pois se aplica a todos os grupos que costumam ser marginalizados. Certamente um projeto de escola inclusiva transformaria a escola tal como ela se apresenta hoje. Com efeito, deveria estabelecer novas relações entre o que se considera ensino regular e ensino especial, de forma a criar uma nova modalidade de ensino que incorporasse os conhecimentos de ambos. A especialização direcionada ao aluno com necessidades especiais, por sua vez, beneficiaria todos os alunos e exigiria da escola, entre outras coisas, manejo de classes que levasse em conta as singularidades dos alunos e bom conhecimento sobre como trabalhar com grupos maiores e menores, principalmente, os grupos cooperativos.

Hoje em dia já não pode mais pensar que o fracasso das crianças na escola seja uma fatalidade. De acordo com Perrenoud (2001) ele seria fabricado basicamente por três condições. Em primeiro lugar, o autor aponta o currículo. As crianças chegam à escola com níveis diferentes de desempenho de forma que umas progridem mais facilmente do que outras. Mas, isto vai depender dos conteúdos, do nível de dificuldade, da abstração e do grau de seletividade desse currículo. Quanto mais elitista a cultura escolar, maior será também a distância que separa as crianças das classes populares de tal currículo. Em segundo lugar, o fracasso se dá porque o ensino não privilegia as diferenças que existem entre as crianças, dirigindo-se de forma padronizada, a todas elas, reforçando-se, assim, as desigualdades iniciais. Enfim, fabricando o fracasso de algumas e o sucesso de outras. Por último, o fracasso das crianças ocorre em função de quando e como se avalia. Perrenoud argumenta que aos sete anos nem todas as crianças estão no mesmo nível com relação à leitura. Portanto, seria preciso definir tal competência da forma o mais razoável e o menos elitista possível, auxiliando cada criança de acordo com suas necessidades.



1.2 MOVIMENTOS DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO GÊNERO

A educação é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana, com todos os seus poderes funcionando com harmonia e completa, em relação à natureza e à sociedade. Além do mais, era o mesmo processo pelo qual a humanidade, como um todo, se elevando do plano animal e continuaria a se desenvolver até sua condição atual. Implica tanto a evolução individual quanto a universal (FROEBEL, 2001, p.68).

A forma de tratamento entre os alunos na escola reflete o ambiente em que eles são criados, hoje, tal como antigamente, a pluralidade sexual permanece como alvo privilegiado da vigilância e controle de boa parte da população. Cada vez mais amplia-se e diversifica-se as formas de controle, somando-se também as instâncias e instituições que ditam o que é certo e o que não é, pois segundo Silva (2000), ao nascer, o ser humano já está inserido em uma determinada cultura, passando a viver um momento histórico, incorporando as coisas desse mundo, simbolizando suas experiências, desenvolvendo ideias, sentimentos e imagens em relação as pessoas e as coisas, e a agir em seu meio. Assim, vai ampliando seu mundo e reestruturando suas experiências anteriores. (SILVA, 2000, p. 68)

O/a educador/a deve estar sempre atento para a necessidade de repetir o mesmo conteúdo já abordado. As crianças vivem suas curiosidades e interesses na área da sexualidade em momentos próprios e diferentes umas das outras, ocorrendo muitas vezes estudo e a discussão de um tema com pouca apropriação desse conhecimento para algumas. A retomada é importante e deve ser feita sempre que as questões trazidas pelos alunos apontarem sua pertinência (PCNs – Orientação Sexual, pág.143).

De acordo com a teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual possui dois componentes: o cognitivo e o afetivo. Ambos se dão paralelamente e é de fundamental importância o cuidado com o aspecto afetivo no processo de ensino-aprendizagem.

Descrevo agora uma cena que demonstra a questão afetiva entre colegas e professora em sala de aula.

Letícia de 8 anos se encontra cursando o 2º Ano do Ensino Fundamental. A aluna é conhecida como esperta, inteligente e prestativa a professora e aos demais colegas. Porém, sua mãe e professores tem notado que Letícia está diferente, não está tão entusiasmada com os estudos e pede para ficar em casa todos os dias, não sente mais ânimo para ir à escola. A



professora e os pais inquietos com essa situação marcam um horário para conversar o que está ocorrendo com a aluna. Os pais ficaram preocupados, pois em casa não ocorreu nada de diferente ou estranho do comum. Então, decidem chama-la.

Letícia leva um susto quando vê os pais com a presença da professora e demonstra estar muito nervosa.

Letícia: Uai, o que vocês estão fazendo aqui? – diz se dirigindo aos pais.

Mãe: Oi filha, viemos aqui, conversar com a tia Eliane. – disse a mãe abraçando a filha.

Pai: Tudo bem, minha filha?

Letícia: Sim. – disse ainda perturbada com a situação.

Professora: Lelê, a tia tem visto que você tem estado muito triste, eu perguntei pros seus pais e eles disseram que não aconteceu nada em casa de diferente. E eu perguntei pra você ontem se havia acontecido algo e você negou. Há algo que queira nos dizer?

Letícia: Sim. – disse com lágrimas nos olhos.

Mãe: O que ocorreu, minha florzinha?

Letícia: Eu briguei com a Camila e ela não quer ser mais minha amiga. E todo mundo está contra mim. Não quero mais ficar aqui e não quero mais estudar e a tia Alessandra (professora de inglês) brigou comigo também na semana passada porque fiz o dever adiantado. Eu gosto muito dela e não gosto quando ela briga comigo. – disse em soluços.

Letícia sempre estudou na mesma escola desde o maternal e todos a conhecem por ser muito sentimental e lidar com seus sentimentos constrangidos frequentemente. A professora, então, pode perceber que Letícia estava se sentindo desestimulada porque suas companhias e a professora que mais gostava brigaram com ela. Os pais e a professora então conversaram com Letícia e viram a necessidade de realizar um trabalho com a aluna, para que saiba lidar com as surpresas da vida e aceitando os “nãos” e tendo mais compromisso e responsabilidade. Pois, sempre foi muito mimada e teve tudo o que queria.

Com isso, busca-se tendência ou conjunto de tendências que se atualizam em comportamentos reais ou fantasmáticos, este visando prejudicar outrem, destruí-lo, constrange-lo, humilha-lo, etc. [...] A agressão conhece outras modalidades além da ação motora violenta e destruidora, não existe qualquer comportamento, que negativo (recusa de



auxílio, por exemplo) quer positivo (ironia, por exemplo) ou efetivamente atuado que não possa funcionar como agressão. (op. Cit., p.32)

Segundo Fonseca, “as incapacidades de aprendizagem compreendem perturbações que incidem sobre a recepção, a integração (compreensão) e a expressão de funções *práticas* e simbólicas que não estão ligadas nem a estados demenciais nem a lesões periféricas (*input*), ou propriamente a deficiências do aparelho periférico (*output*)”.

Vygotsky (1991) fundamenta-se no desenvolvimento humano como resultado de um processo sócio interacionista. Esse autor atribui uma maior importância ao papel da linguagem e da aprendizagem, tendo como centro das atenções a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Daí surge à necessidade da aproximação do professor do século XXI para os alunos e os alunos uns para os outros. O professor dessa vez, não se posicionando como o iluminado e o aluno se encontrando na escuridão, mas os dois no mesmo caminho a procura da luz chamada conhecimento de saberes.

A aceção da afetividade profissional é encarada de forma necessária e essencial para alunos com o fator emocional de desenvolvimento relevante que atua como o diferencial do processo de ensino-aprendizagem, bem como Vygotsky cita:

As concepções científicas contemporâneas sobre o desenvolvimento da criança seguem duas direções exteriormente opostas, mas que internamente se condicionam entre si: por um lado, a direção que tende a divisão das funções psicológicas e ao esclarecimento de sua peculiaridade qualitativa assim como a independência relativa do desenvolvimento (teoria da inteligência motriz, a inteligência prática etc.); por outro lado, a direção que tende a união dinâmica dessas funções, a revelação da integridade da personalidade infantil, e o esclarecimento das estruturas complexas e dos nexos funcionais entre desenvolvimento dos distintos aspectos da personalidade. (VYGOTSKY, 1991. Obras Escogidas V. Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor Fotocomposición, 1997 p.345)



Vygotsky (1991), ainda faz referência de que esse sistema de investigação que se baseia nesses princípios, tem como objetivo a caracterização positiva da criança e pode servir de fundação a um plano educativo. Se estrutura sobre a base de três princípios fundamentais: 1) sobre o princípio da divisão na obtenção dos eixos e de sua interpretação; 2) sobre o princípio da máxima especialização dos métodos de investigação e das funções singulares; 3) sobre o princípio da interpretação dinâmica e tipológica dos dados obtidos durante a investigação com fins diagnósticos.

Entretanto, para a conclusão destes fins diagnósticos, os fundamentos sócio cognitivos usados, são amplamente trabalhados em sala de aula usando a avaliação interna e global com e para o indivíduo que apresenta diferentes tempos e modos de aquisição de aprendizagem para os demais.



1.3 GÊNERO E A SOCIALIZAÇÃO NO PROCESSO DOS MOVIMENTOS DA APRENDIZAGEM E A INTERAÇÃO DE ORDEM SOCIAL

Segundo Furlani (2007), no contexto da Educação Sexual em todos os níveis, repensar os gêneros, as sexualidades, as políticas de identidade e o currículo escolar tem sido um exercício produtivo de articulação teórica entre os Estudos Culturais sob orientação da perspectiva pós-estruturalista de análise. Uma “retribuição teórica” que tem apontado para a conexão entre os aspectos constitutivos e políticos dos sujeitos, suas identidades e as representações sociais que os constituem através de processos discursivos impregnados de desiguais relações de poder.

O papel que a escola assume nesse cenário pode ser visto, não apenas como importante, mas como estratégico na medida em que se constitui num local potencialmente explicitador e questionador das complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, articuladas, experienciadas, transgredidas e rearticuladas no âmbito do social. O currículo escolar, portanto, é central na construção das diferenças e das identidades. **(Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. P. 269-285. dez. 2007)**

Para Vygotsky, o desenvolvimento consiste em um processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados. Uma delas é a linguagem. A essa luz, a interação social mais efetiva é aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas.

Em *Mind in Society*, Vygotsky afirma que o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem. Pelo contrário, existe uma assintonia entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem, que o precede. Dessa assintonia decorre a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1978), que é, essencialmente, uma área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz.



Segundo Bruner (1985), a aprendizagem das crianças pode assumir, na perspectiva de Vygotsky, uma natureza marcadamente transacional, porque envolve a indução numa determinada cultura, através da ação de membros mais experientes dessa cultura.

Vygotsky considerava que, enquanto que o desenvolvimento atual caracterizava retrospectivamente. A Zona de Desenvolvimento Proximal fornece aos psicólogos e educadores uma ferramenta através da qual pode ser compreendido o curso interno do desenvolvimento, e que o uso desse método pode permitir a tomada em consideração dos ciclos e processos de maturação que já estão completos, além dos que estão em estado de formação. Assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal permite delinear o futuro imediato da criança e o seu estado dinâmico de desenvolvimento (Vygotsky, 1978).

Representando a ZDP a diferença entre o que o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de fazer com a ajuda de pessoas mais experimentadas, como outros aprendizes “especialistas” na matéria, esta formulação de Vygotsky reforça, simultaneamente, a importância do princípio de prontidão, que implica a necessidade do aprendiz ter alcançado um determinado estado de aptidão para apreender determinado material cognitivo. Além disso, sugere a existência de uma “janela de aprendizagem” em cada momento do desenvolvimento cognitivo do aprendiz, individualmente considerado, que pode ser muito estreita. E por maioria de razão, que num grupo de aprendizes não existe uma única “janela de aprendizagem”, mas tantas quantas os aprendizes, e todas tão individualizadas quanto eles. **(Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas – in Revista Portuguesa de Educação, vol 14, nº 2, pp. 273-291).**

Vygotsky afirma que são ineficazes em termos de desenvolvimento, as aprendizagens orientadas para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, porque não apontam para um novo estágio no processo de desenvolvimento. A consideração da ZDP possibilita a



proposta de “boas aprendizagens”, que são as que conduzem a um avanço no desenvolvimento (Vygotsky, 1978).

Portanto, na perspectiva de Vygotsky, exercer a função de professor (considerando uma ZDP) implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda. Nas palavras de Bruner, atuar como professor considerando uma ZDP tem que ver com a maneira como se organiza o contexto, de modo que a criança possa atingir um patamar mais elevado ou mais abstrato a partir do qual reflete. Patamar onde é capaz de ser mais consciente (Bruner, 1985). Não é, portanto, a instrução propriamente dita, mas a assistência tendo presente o conceito de interação social de Vygotsky, o que permite ao aprendiz atuar no limite do seu potencial.

Morrison (1993) afirma que a interação social se refere à observação de Vygotsky de que a aprendizagem é um processo social e o conhecimento algo socialmente construído. O conceito de interação social está para o contexto do aprendiz como a ZDP para a sua natureza. A interação social não se define, portanto, apenas pela comunicação ocorre, de modo que o aprendiz interage também com os problemas, os assuntos, as estratégias, a informação e os valores de um sistema que o inclui.

Ensinar considerando a existência de uma ZDP, que é algo que só existe compartilhado pelo professor e pelo aprendiz que interagem, implica habilitar este último a envolver-se num nível mais elevado de interação social com todo o contexto da aprendizagem, nível esse que resultaria frustrante noutras condições. A teoria de Vygotsky sugere que, por lhe ser possibilitado interagir a um nível mais elevado, o aprendiz interiorizará, sempre por meio da interação, os processos, conhecimento e valores que usa, quer seja capaz, ou não, de identificá-los no instante em que os usa. O ponto crucial de uma pedagogia segundo Vygotsky é que o conhecimento dos conceitos não precede necessariamente a habilidade do aprendiz ao usar ou interiorizar. A instrução deve preceder o desenvolvimento (Henderson, 1986).



1.4 A MEDIAÇÃO SIMBÓLICA

Segundo Bernardes (2006), no contexto escolar, as ações do educador organiza o ensino com a finalidade de promover a humanização dos indivíduos por meio da aprendizagem do conhecimento historicamente elaborado. O produto do ensino, consequentemente, pode ser entendido como a apropriação do conhecimento científico por meio de ações dos estudantes que lhes possibilitem fazer uso de tais conceitos nas diversas relações interpessoais – quanto na sua manifestação interna – nas relações intrapessoais. A apropriação do conhecimento promove mudanças qualitativas no psiquismo de quem aprende por possibilitar que o estudante estabeleça novas relações com o mundo objetivo (VYGOTSKY, 1994, 200, 2001 v.2; LEONTIEV, 1994). O movimento de mudanças qualitativas das funções psíquicas superiores indica a transformação das condições próprias dos estudantes.

A atuação prática material do sujeito, executada de forma consciente sobre a realidade natural ou humana, transformando-a, é identificada por Vázquez (1997) como práxis. Assim, o produto dessa atividade prática deve ser objetivado materialmente, a mesma não pode ser considerada práxis, por produzir um produto idealizado.

A partir de tais considerações, concebe-se que a práxis é uma atividade humana consciente que se diferencia da atuação prática desvinculada de uma finalidade, e apresenta um produto final que se objetiva materialmente. Trata-se de uma atividade orientada por um fim que, segundo Vázquez (1997), ocorre em dois níveis:

Essa atividade implica na intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes – e em tempos diferentes -: como resultado ideal e como produto real. O resultado ideal, que se pretende obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado que se deseja obter, a atividade propriamente dita. Em virtude dessa antecipação do resultado que se deseja obter, a atividade



propriamente humana tem um caráter consciente.
(VAZQUEZ, 1997, p. 187).) (SIC).

Tendo como referencia tais considerações, concebe-se que não se pode afirmar que a atividade pedagógica, que sintetiza as ações de ensino e de aprendizagem como unidade, não seja práxis, uma vez que a materialização do produto da atividade orientada se faz como objeto real em duas dimensões: a) na dimensão psíquica do indivíduo que aprende e que ensina, objetivada no seu desenvolvimento real; b) na dimensão material da prática profissional do educador que constrói o instrumento que medeia o conhecimento, objetivado na organização do ensino. (BERNARDES, 2006, p. 11).

A dupla objetivação da atividade pedagógica evidencia a necessidade de se considerar a dimensão psicológica presente na relação entre o ensino e a aprendizagem que possibilite o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos sujeitos da atividade: os estudantes e o educador. Também evidencia a dimensão didática presente da atividade orientada para o ensino que, por meio da ação intencional e consciente do educador, elabora o instrumento que medeia o conhecimento científico que possibilita a aprendizagem dos estudantes. A explicitação das duas dimensões presentes na objetivação e materialização da atividade pedagógica demonstra a necessidade de se conceber o processo de ensino e aprendizagem vinculado à psicologia e à pedagogia, as quais são áreas de conhecimento que compõem os caminhos para a compreensão e a efetivação da educação escolar. Não se trata da ‘psicologização’ da pedagogia, nem da ‘pedagogização’ da psicologia, mas trata-se da concepção de que a educação e a formação dos indivíduos, como pertencentes ao gênero humano necessita ser analisada e definida como unidade que integra a produção do conhecimento nas duas áreas epistêmicas.

A atuação consciente do educador, movida pelos fins que promovam a *genericidade* da constituição humana por meio da educação, é tratada por Saviani (2003) como o *trabalho educativo*. O termo é definido pelo autor ao afirmar que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos



culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p. 13).

Pode-se, no entanto, questionar se as ações realizadas pelos educadores, de forma consciente e intencionalmente planejadas, produzem o resultado esperado – a aprendizagem consciente dos estudantes. Entende-se que este produto também não pode ser garantido em virtude da complexidade posta na organização da sociedade contemporânea que, pelo processo de alienação, rompe com a unidade dialética presente no esquema *instrumento-e-produto* (NEWMAN; HOLSMAN, 2002), objetivamente expresso pela relação *ensino-e-aprendizagem*. No entanto, concebe-se que, se o produto não for efetivado, plenamente ou parcialmente, não se pode considerar o instrumento como um elemento mediador na produção dos objetos da atividade pedagógica.

Nessas condições, torna-se necessário investigar o ensino como instrumento que, de alguma forma, garanta ou crie condições favoráveis, para que a aprendizagem consciente ocorra. A partir de tais pressupostos, cabe o seguinte questionamento: em que condições e circunstâncias pode-se verificar a unidade presente entre as ações de ensino e as ações de aprendizagem? Como se estabelecem os motivos geradores das atividades particulares humanas relacionadas às ações de ensino e de aprendizagem de tal forma que possam ser identificados sinais que evidenciem a unidade esperada na atividade pedagógica?

Bernardes (2006) afirma que visando encontrar encaminhamentos para tais questões, tornam-se necessárias explicações sobre o que se considera *aprendizagem consciente* e apresentar ações e operações na organização da atividade pedagógica que tornem possível a objetivação e a materialização do ensino e da aprendizagem como unidade dialética.



1.5 O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NA ABORDAGEM COGNITIVA/SOCIAL

Nas filosofias cognitivistas - das quais o construtivismo faz parte -, ao contrário do comportamentalismo, toda a ênfase deve ser colocada nos processos mentais superiores (percepção, processamento de informações, resolução de problemas, compreensão, atribuição de significados, armazenamento de informações, uso dos saberes construídos, etc.) que permitem aos sujeitos conhecer o mundo e construir suas estruturas cognitivas, ou atualizar potenciais latentes.

As dificuldades de aprendizagem, segundo esse paradigma, podem ser explicadas pelas limitações dos sujeitos em processar ou utilizar, adequadamente, as informações que recebem do meio, mostrando-se como ‘incapazes’ de aprender, de compreender, de ler, escrever, calcular, de conservar, reunir, ordenar, classificar, abstrair, etc.

Nessa vertente, o/a psicopedagogo/a tem o papel de contribuir dando vida aos processos inconscientes de cada sujeito na retomada do aprender potencializando o conhecimento de mundo.

Temos um caso de um aluno de 18 anos, que apresenta TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Victor nos surpreendeu porque chegou no SOE (Serviço de Orientação Educacional) e nos disse:

Victor: Quero fazer terapia!

Orientadora: Pra que? Por que isso agora? Não estou entendendo Victor.

Victor: Preciso melhorar e me entender melhor. Sei que não estou bem na escola e não é porque eu não quero ir bem, eu, sinceramente, não consigo, me esforço, mas é sem sucesso. Falo de coração pra vocês, tem agenda pra mim com o psicólogo e psicoterapeuta?

Orientadora: Victor, calma! Vamos conversar! Até pra eu entender melhor o que está pensando para que tenha tomado tal iniciativa. Acho legal da sua parte, mas preciso entender melhor.

Victor: É o seguinte, vocês sabem que tenho TDAH, e ultimamente não estou sabendo lidar com esse transtorno, parece que está aumentando e não sei como agir ou como evitar. Eu estudo e não consigo apreender nada, e quando consigo, é por pouco tempo, antes eu



conseguia entender o professor em sala de aula. Agora nem isso mais. – disse rapidamente, gesticulando e tremendo a perna como se estivesse ansioso.

Orientadora: Ok, Victor, então você acha que fazendo terapia você melhora?

Victor: É uma chance que tenho e vou apostar nessa cartada. Vocês me ajudam?

Orientadora: Amanhã às 16h30min esteja na sala 8, o Doutor Roberto irá lhe atender. – disse a orientadora desconcertada, mas confiante na posição do aluno.

Victor saiu da sala sorrindo, como se estivesse ganho o maior prêmio de sua vida. No dia seguinte, Victor apareceu na escola duas horas antes do horário combinado e ficou esperando o Doutor diante da porta 8. Por sorte, o aluno anterior ao Victor havia desmarcado sua consulta e Victor conseguiu ser atendido mais cedo que o combinado. O doutor já sabia do histórico e de toda vida de Victor, estudou o caso na noite seguinte e abriu um diálogo com Victor.

Doutor: E então? O que faz aqui? – disse como se não soubesse de nada.

Victor: Procuo ajuda. Não consigo mais estudar ou me concentrar em nada. Tomo ritalina há um tempo e acho que preciso aumentar a dose, não sei. Mas não quero ficar dependente do remédio. Quero arrumar um jeito de me ver completamente independente e me controlando. Estou me vendo em uma situação que não tenho mais muita paciência e brigo frequentemente com meus familiares, principalmente com minha mãe quando ela toca no assunto: ESTUDOS. – *disse fazendo aspas com as mãos quando disse a última palavra.*

Afirma que sua mãe tem se queixado muito de seu comportamento egoísta, desorganizado e ansioso. No primeiro encontro, houve apenas uma conversa sobre a vida de Victor, para o doutor Roberto se familiarizar com o paciente. Feito isso, o doutor marcou a próxima sessão para dois dias adiante.

No segundo encontro...

Doutor: Bom dia, Victor. Tudo bem?

Victor: Mais ou menos. Acabei de brigar com minha mãe antes de sair de casa. Mas vou ficar melhor.



Doutor: Ok, Victor. Hoje vamos fazer algo diferente.

Posto isso, o doutor captou que o tema “relação com a minha mãe”, é um foco de conflito e, portanto, propôs que fizessem um trabalho dramático. Sugeriu que, por alguns instantes, o doutor seria sua Victor e Victor sua mãe (técnica da troca de papéis e psicoterapia da relação) e que, à medida que foram “caminhando”, poderiam alternar os personagens.

Victor mostra-se surpreso, mas também curioso, e aceita a proposta.

Terapeuta (como Victor): Então, Victor. Você sabe que estou em terapia e é porque quero ficar melhor, “sozinho não estou dando conta” (o doutor repetiu a frase que Victor usou como queixa no primeiro encontro), como já conversamos... o que acha disso?

Victor (como a mãe): Acho bom! Finalmente você resolveu admitir e fazer alguma coisa... Só espero que, dessa vez, não largue!

Terapeuta (como Victor): Você não acredita que posso mudar? (Já fica irritado) É isso?

Victor (como mãe): Ih, já começou. Estava demorando.

Terapeuta (como Victor): O quê?

Victor (como mãe): A ficar nervoso... É sempre assim, ninguém pode falar nada pra você...

Terapeuta (como Victor): Poxa! Sou tão difícil assim? – O terapeuta faz essa pergunta e, antes que Victor responda (como sua mãe), o terapeuta pede que se faça a troca de papéis para que ele se comprometa com a resposta, sendo ele mesmo, e perceba sua dinâmica.

Victor (sendo ele mesmo): É que pra mim é difícil... Sempre foi assim... Ninguém entende, nem você mais...

Terapeuta (como mãe): Entendo, mas também é muito difícil para eu conviver com você... Sempre irritado, intolerante. Fico sem saber a hora que posso falar com você, nunca sei quando está de mal humor. Parece que nem gosta de morar aqui e nem do fato de eu ser sua mãe. Você gosta de mim como uma mãe realmente boa pra você?



Victor: Claro! Eu é que acho, às vezes, que você não me suporta mais como filho.

Terapeuta (como mãe): Então estamos no mesmo pé: nós dois nos gostamos muito, mas não estamos conseguindo viver isso. É por isso que penso que procurar ajuda é importante, para que nossa relação de mãe e filho não acabe ruim. Quero poder confiar em você, mas me sinto insegura. Tenho medo...

Victor: Também me sinto assim... Muitas vezes, quero parecer que dou conta de tudo, mas no fundo não dou conta de nada...

Nesse momento, o terapeuta sugeriu para Victor que, a partir dali, ele seria Victor e ele continuaria sendo Victor. Será Victor conversando com ele mesmo.

O objetivo dessa técnica é colocá-lo frente a frente consigo mesmo, para poder falar para si sobre suas percepções e dificuldades e se comprometer com elas. Ao mesmo tempo, ao assumir o papel de Victor, também posso ter novas recepções sobre ele, pelo fato de estar em seu lugar.

Terapeuta (como Victor): Então! É isso, a gente no fundo se sente impotente e confuso.

Victor: É! Queremos fazer as coisas, mas tudo sai atrapalhado e não consigo.

Terapeuta (como Victor): E o que precisamos fazer, então, para não ficarmos tão atrapalhados?

Victor: Não sei...

Terapeuta (como Victor): Ah! Precisamos pensar... Caso contrário, olha lá, acabaremos perdendo nossa família. Já não basta tudo que perdemos até hoje? Perder a confiança e amizade da mãe será cruel.

Victor: É! Nossa família é muito importante pra nós.

Terapeuta (como Victor): Então... Vamos lá, me diga, me ajude, quais são as coisas, pequenas que sejam, que podemos nos comprometer a fazer, para tentarmos não perder nossa relação familiar.



O terapeuta insiste para que Victor possa se comprometer consigo mesmo e perceber que, por meio de pequenas atitudes, já poderá mudar as condutas de comportamento até então cristalizadas que vem tendo e, ao mesmo tempo, “quebrar” a sensação de impotência, tornando-o um pouco mais seguro e potente.

Victor: Hum!... Ah! Talvez, ouvir mais ela quando fala comigo?...

Terapeuta (como Victor): Bom! Já é um começo... Tentar prestar atenção, quando ela fala, e também combinar com ela momentos para que ela nos fale as coisas, né? Por exemplo, quando estivermos em casa, sem muita agitação do dia-a-dia, pedirmos para que fale olhando nos olhos dizendo claramente o que quer ou o que precisa da gente.

Isso é uma forma de orientação. Ou seja, nos casos de pacientes com TDAH, a desorganização e a confusão são muito comuns. Portanto, a orientação é um aspecto comum e importante na psicoterapia com esses pacientes. Deve ficar claro que o papel do psicoterapeuta não é ser conselheiro, mas sim orientador nesses casos específicos.

Victor: Poxa! Pode ser uma boa!

O terapeuta interrompe a dramatização e avisa que, a partir daquele momento, será ele mesmo e conversarão para refletir juntos sobre o que fizeram ali e como está se sentindo.

A conversa é fundamental para ampliar e desmistificar os pontos por Victor colocado como conflitos, como a desorganização, medicação, formas de organização, enfim, destacar os pontos que conseguiram trabalhar para buscar melhoras.

Historicamente, a intervenção psicopedagógica vem ocorrendo na assistência às pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem, tanto no diagnóstico quanto na terapia. Diante do baixo desempenho acadêmico, alunos são encaminhados pelas escolas que frequentam, com o objetivo de elucidar a causa de suas dificuldades. A questão fica, desde o princípio, centrada em quem aprende, ou melhor, em quem não aprende.

Diferente de estar com dificuldade, o aluno manifesta dificuldades, revelando uma situação mais ampla, onde também se inscreve a escola, parceira que é no processo da aprendizagem. Portanto, analisar a dificuldade de aprender inclui, necessariamente, o projeto pedagógico escolar, nas suas propostas de ensino, no que é valorizado como aprendizagem. A



ampliação desta leitura através do aluno permite ao psicopedagogo abrir espaços para que se disponibilize recursos que façam frente aos desafios, isto é, na direção da efetivação da aprendizagem.

No entanto, apesar do esforço que as escolas tradicionalmente dispendem na solução dos problemas de aprendizagem, os resultados do estudo psicopedagógico têm servido, muitas vezes, para diferentes fins, sobretudo quando a escola não se dispõe a alterar o seu sistema de ensino e acolher o aluno nas suas necessidades. Assim, se a instituição consagra o armazenamento do conteúdo como fator de soberania, os resultados do estudo correm o risco de serem compreendidos como a confirmação das incapacidades do aluno de fazer frente às exigências, acabando por referendar o processo de exclusão. Escolas conteudistas, porém, menos "exigentes", recebem os resultados do estudo como uma necessidade de maior acolhimento afetivo do aluno. Tornam-se mais compreensivas, mais tolerantes com o baixo rendimento, sem, contudo, alterar seu projeto pedagógico. Mantém, assim, o distanciamento entre o aluno e o conhecimento. Nelas também ocorre o processo de exclusão.

O estudo psicopedagógico atinge plenamente seus objetivos quando, ampliando a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem daquele aluno, abre espaço para que a escola viabilize recursos para atender as necessidades de aprendizagem. Desta forma, o fazer pedagógico se transforma, podendo se tornar uma ferramenta poderosa no projeto terapêutico.

Entretanto, mudanças vêm ocorrendo, sobretudo nos últimos anos. A ótica que privilegia a divisão acadêmica, que categoriza os alunos, que valoriza o homogêneo, que considera o conteúdo como um fim, começa a sofrer um esvaziamento. Realoca-se o conceito de aprender, a função do ensinar. Dar conta da diversidade, do heterogêneo, possibilita o aprender coletivo, a riqueza da troca, o aprender com o outro. O professor deixa de ser apenas o difusor do conhecimento e vive o fazer pedagógico como o espaço para a estimulação da aprendizagem.

E, é no desdobramento desta nova condição do professor, que o estudo psicopedagógico (eu prefiro usar a palavra estudo no lugar de diagnóstico, dadas as implicações daí decorrentes) pode adquirir um novo recorte, ampliando sua função, que não se finaliza mais no aluno. De objetivo, o aluno passa a ser um meio. De problema, ele se transforma numa oportunidade. Oportunidade de aprendizagem para o professor. Refletindo acerca dos resultados, numa ação conjunta com o psicopedagogo, o professor se sente



desafiado a repensar a prática pedagógica, inscrevendo a possibilidade de novos procedimentos.

Para o psicopedagogo, a experiência de intervenção junto ao professor, num processo de parceria, possibilita uma aprendizagem muito importante e enriquecedora, sobretudo quando os professores são especialistas nas suas disciplinas.



2. OS TRANSTORNOS PSÍQUICOS NOS PROCESSOS SOCIAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Para Ballone (2008), não há razão para supor que as consequências das alterações sociais para a saúde mental sejam as mesmas para todos os setores de determinado segmento social. As mudanças geralmente exercem efeitos diferenciais baseados no status econômico, no sexo, na raça e na etnia. Como, por exemplo, uma família que migra do interior do país para grandes cidades em busca de condições melhores de vida.

Via de regra, para os sociólogos contemporâneos, a migração não produz melhoria do bem-estar social; ao contrário, resulta frequentemente em altos índices de desemprego e condições miseráveis de vida, expondo milhares de migrantes ao estresse social e a um risco maior de transtornos mentais devido à ausência de redes de apoio social. Ballone (2008), ainda faz referência que os conflitos, as guerras e a inquietação social estão associados com a elevação das taxas de problemas de saúde mental. Existem também *fatores psicológicos individuais* que se relacionam com a manifestação de Transtornos Mentais e Comportamentais. Pode-se perceber que o século XX contribuiu de certa forma à compreensão atual, é a importância decisiva do relacionamento com os pais e outros provedores de atenção durante o desenvolvimento.

A normatização da vida cotidiana tem por corolário a transformação dos “problemas da vida” em doenças, em distúrbios. Surgem, então, os “distúrbios de comportamento”, os “distúrbios de aprendizagem”, a “doença do pânico”, apenas para citarmos alguns entre os mais conhecidos. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual. (Collares, Moysés, 1996, p.75)

A ciência moderna está mostrando, por exemplo, que a exposição a estressores durante o desenvolvimento inicial da personalidade está associada com a hiperatividade cerebral persistente e o aumento da probabilidade de depressão numa fase posterior da vida. É



promissor o fato de se haver mostrado que a terapia comportamental para transtornos obsessivo-compulsivo resulta em mudanças na função cerebral que podem ser observadas usando técnicas de registro de imagens e que são iguais aos que se podem obter mediante o uso de terapia medicamentosa (*Baxter et al. 1992*).



2.1 TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO

Um transtorno global do desenvolvimento resulta na distorção do tempo, velocidade e sequência de muitas funções psicológicas básicas necessárias para o desenvolvimento social. Nos casos mais graves temos a subnormalidade mental, onde encontramos o retardo e a deficiência mental. A diferença é que o primeiro é secundário a causas patológicas subjacentes identificáveis. Nos exemplos de retardo mental encontramos as síndromes (do X frágil, de Noonan, do miado de gato, fenilcetonúria, etc.) e as complicações da gravidez (sífilis, rubéola, abuso de substâncias). E como deficiência mental tem-se a oligofrenia, o transtorno autista, esquizofrenia com início na infância. Em ambos os casos encontramos funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média (Q.I. igual ou inferior a 70) e prejuízo significativo no funcionamento adaptativo. O tratamento visa a erradicação das perturbações conhecidas associadas à lesão do SNC e auxiliar no desenvolvimento das funções atrasadas ou inexistentes.

Como transtorno grave tem-se também o diagnóstico de psicose na infância que deve ser suspeitada quando a criança se comporta de maneira chamativa e totalmente distinta do que se esperaria para sua idade e meio ambiente. O tratamento é psicoterapia associada à administração de tranquilizantes ou estimulantes, segundo o caso.

Na criança com sentidos íntegros e inteligência normal uma das principais causas de distúrbio do aprendizado é a disfunção cerebral mínima, que é observada constitucionalmente no menino de desenvolvimento tardio ou é consequência de inibição por ações nocivas do ambiente (abandono, mimo excessivo, neurose). Tratamento: Estas crianças imaturas receberão estimulação adequada durante um ano, seja em escolas especiais ou adequação do ambiente. Nos casos de perturbação neurótica, tratar-se-á a causa.

Os ataques de furor e ansiedade são reações normais nos primeiros anos de vida, mas a partir da idade escolar só se apresentam em situações especiais e casos patológicos.

As depressões reativas no lactente e na criança pequena, quase sempre se devem a um transtorno na relação com a mãe, mais tarde se referem também a outros membros da família.



Sintomas de depressão podem ser: aspecto envelhecido e triste do rosto, apatia, irritabilidade, anorexia, regressões.

São frequentes os transtornos somáticos de origem psíquica (reações de conversão), os quais expressam a tendência do tipo histérico e demonstram o desejo de obter ajuda e atenção dos adultos. De maneira geral, o sintoma vem facilitado por uma enfermidade somática sofrida anteriormente – uma tosse ferina dá lugar a um acesso de tosse, falta de mastigação que representa um medo da deglutição, vômitos (no menino pequeno, na hora de comer, dirigidos contra a mãe, e na idade escolar, pela manhã, devido ao medo da escola), etc.

A neurose de rebeldia se dirige contra os educadores, que cortam a autonomia da criança. A rebeldia ativa se manifesta na forma de agressividade e de fazer exatamente o contrário do que é ordenado. A passiva, na forma de hermetismo e evasão. A criança passiva e apática muitas vezes é considerada boazinha, e assim, pode passar despercebida. Condutas antissociais (mentiras, furtos) podem ser devidas à neurose de rebeldia.

O abandono é consequência de uma falta de assistência psíquica, amorosa ou educacional. O abandono externo (vestimentas) deve distinguir-se do interno (ético-moral). Pode haver o abandono precoce que origina os sintomas de depressão reativa e o abandono tardio, onde predominam o embrutecimento e instabilidade. O mimo e tolerância excessivos constituem também uma forma de abandono.

A enurese noturna é mais frequente em meninos e condições de miséria e representa a persistência da imaturidade da primeira infância ou uma regressão quando ocorre após uma fase de continência. São causas deste transtorno a angústia, a teimosia, e a excitação sexual (dormir no quarto dos pais ou irmãos do outro sexo). Seu tratamento visa combater a angústia, excitações sexuais e favorecer o amadurecimento e autoafirmação. A encoprese resume os mesmos aspectos da enurese noturna.

Neurose de angústia – Dada a grande tendência da criança em experimentar angústia, são frequentes, em caso de transtornos, as crises de angústia, especialmente em situações que ameaçam com o fracasso. Nas fobias, a angústia se apresenta unicamente frente a determinados objetos e situações.



Terrores noturnos – Também como consequência da angústia e do desejo de ter a mãe ao seu lado durante a noite, é proporcionado por sonhos e pesadelos reais que estão relacionados com a fase de desenvolvimento cognitivo e afetivo que a criança atravessa. Não se deve recriminar ou ignorar sua existência. O tratamento é a supressão das causas de angústia e o comportamento tranquilo e realista dos adultos.



2.1.1 TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Incluem os transtornos do desenvolvimento da aritmética, transtorno do desenvolvimento da escrita expressiva, da leitura, da linguagem (expressiva e receptiva), da articulação e o transtorno do desenvolvimento da coordenação.

Estes transtornos caracterizam-se pela respectiva habilidade específica (aritmética, escrita), que medida por um teste padronizado administrado individualmente, está acentuadamente abaixo do nível esperado, dadas a escolaridade e capacidade intelectual do indivíduo (Q.I.). Além disso, tais distúrbios interferem significativamente nas atividades cotidianas que exigem aquela habilidade.

A definição desses transtornos conforme o DSM-IV é: "um funcionamento acadêmico substancialmente abaixo do esperado, tendo em vista a idade cronológica, medidas de inteligência e educação apropriada à idade".

Uma definição de grande consenso foi apresentada pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities* nos EUA em 1988: "Dificuldade de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se que são devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de autorregulação, percepção social e interação social, mas não constituem por si próprias, uma dificuldade de aprendizado. Ainda que as dificuldades de aprendizado possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes como, por exemplo, transtornos emocionais graves ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências".

O diagnóstico dos transtornos de aprendizagem é um desafio para o clínico, implica no diagnóstico dos quadros frequentemente associados a este e está relacionado a processos sociais e estratégias de ensino.



A maioria destes transtornos manifesta-se em torno dos sete anos de idade (segunda série), podendo ser mais precoce ou mais tardio, conforme seja mais ou menos grave. Os casos não resolvidos podem complicar-se com dificuldades acadêmicas contínuas, depressão e frustração, podendo levar a absenteísmo escolar ou transtornos de conduta. Os transtornos do desenvolvimento da articulação e da linguagem manifestam-se por volta dos três anos de idade quando as crianças normais passam a articular corretamente as palavras, e o da coordenação é evidente já na primeira infância, quando a criança afetada começa a tentar tarefas que exigem coordenação motora.

A etiologia dos transtornos específicos do desenvolvimento é multifatorial e desconhecida e o tratamento de escolha é um enfoque terapêutico pedagógico, que se aplicado oportunamente, apresenta prognóstico favorável e recuperação completa. Casos mais leves recuperam-se, inclusive, espontaneamente.



2.1.2 FATORES SOCIAIS

Os fatores sociais desfavoráveis também estão implicados na gênese de dificuldades escolares, sendo a família e o ambiente escolar os principais componentes destes fatores.

1. Na escola

- Motivação e capacitação do professor, do supervisor e orientador educacional;
- A interação professor-aluno é essencial, não pode haver discriminação quanto à cor, de condições financeiras baixas;
- Organização da escola: é fundamental que a escola conheça o seu aluno, porque a heterogeneidade socioeconômica de nossa população é muito grande, o que provoca diferenças no perfil da criança. Esta estruturação pode tornar o processo escolar mais racional e eficiente na medida em que a metodologia, o conteúdo, o número de alunos por sala, a alocação do professor leve em consideração as características do aluno.
- O grau de exigência da escola: preocupada com a competitividade, não cria espaço para as crianças, que embora estejam dentro de faixa de normalidade, não conseguem adaptar-se ao ritmo da escola.
- Participação da família e do educando nas decisões da escola;
- Capacidade de trabalho em grupo da equipe de educação;
- Remuneração do educador.
- Para evitar a formação de salas tão heterogêneas tem-se defendido o conhecimento da criança, anterior à sua entrada na escola. A elaboração prévia de um perfil diagnóstico do aluno poderia permitir a formação de salas mais homogêneas e a adequação metodológica seria iniciada mais precocemente.

2. Na família

- Retardo mental leve está associado ao ambiente de pobreza e baixo nível educacional dos pais;
- Nível de exigência muito alto da família, supervalorizando o rendimento escolar e desconhecendo o que a criança pode oferecer;



- Confusão de métodos: conflito entre o que os pais pensam e a metodologia educacional;
- A negação da dificuldade escolar em famílias de maior nível intelectual;
- Pais obsessivamente preocupados com o filho e que, ao menor sinal de dificuldade, deixam-se envolver por uma grande ansiedade;
- Participação de criança no sistema de produção para melhorar o rendimento da família, como na zona rural em época de colheita, ou na cidade como pedinte, vendedor ambulante e lavador de carro.



2.2 TERAPIA COGNITIVA COMPORTAMENTAL

De acordo com uma pesquisa realizada por Neliana Figlie sobre conceitos básicos na Terapia Cognitiva ilustrada pelo livro *Intercâmbio das Psicoterapias* de Roberta Payá – Psicóloga e Psicoterapeuta – confere abaixo suas teorias, fundamentos e métodos de trabalho aplicados com os alunos na metodologia e estudo deste trabalho. A partir dos conceitos de terapia, os alunos podem ser chamados tanto de clientes como pacientes, neste caso.

Antes de qualquer coisa, é importante conceituar os dois esquemas da terapia Cognitiva Comportamental, são eles: Crenças e Pensamentos Automáticos. Segundo Serra, (2006; 2007), esquemas são definidos como superestruturas cognitivas que organizam nossa percepção do real. *Crenças* são definidas como ideias tomadas pelo sujeito como verdades absolutas. *Pensamentos automáticos* refletem, em nível pré-consciente, a representação esquemática do real pelo sujeito.

Segundo Figlie (2011), os esquemas são princípios duradouros de pensamento que se originam na infância e são continuamente influenciados por experiências da vida. Os seres humanos precisam desenvolver esquemas para lidar com as informações ao longo da existência e, assim poder tomar decisões e gerenciar a vida. Os esquemas disfuncionais baseiam-se nas crenças centrais disfuncionais. As crenças centrais são aquelas que uma pessoa tem a respeito de si mesma, dos outros e do mundo e, são originadas em tenra idade. A maioria das pessoas formarão crenças centrais aos pares, como “eu sou forte” e “eu sou fraco”. Apenas um dos pares é ativado a cada vez. Em situações de vulnerabilidade, geralmente a crença disfuncional é ativada. Quando ativadas, as crenças disfuncionais são vivenciadas como verdades absolutas e altamente carregadas de afeto (Kuyken et al., 2005).

Os pensamentos automáticos podem se manifestar na forma verbal ou como imagens. Caracteristicamente, para Serra (2006), refletem uma avaliação de eventos, de qualquer perspectiva de tempo (passado, presente ou futuro) tida como a representação factual da realidade, por isso, sua validade raramente é questionada. Todas as pessoas têm pensamentos automáticos, vale ressaltar que eles podem ser verdadeiros e representar uma percepção adequada da realidade. No entanto, a terapia cognitiva tem interesse nos pensamentos automáticos disfuncionais, que geralmente envolvem temas de desesperança, baixa autoestima e fracasso. Ilustrarei alguns exemplos na tabela abaixo:



Situação	Pensamentos Automáticos	Emoção	Comportamento
O aluno está aguardando resultados da avaliação no corredor.	O pior vai acontecer, me dei mal!	Ansiedade; Palpitação	O aluno não consegue ficar sentado. A mão transpira.
A professora pergunta ao aluno como foi seu dia	Pra que falar? Ela não se importa.	Tristeza; Irritação	O aluno responde de forma vaga e fria.
Medo de viajar de avião	O avião pode cair!	Ansiedade; Tensão	O paciente fica inquieto e desesperado.

Às vezes, as pessoas não desenvolvem crenças centrais aos pares em todos os domínios. Seja por circunstâncias adversas em seu desenvolvimento, por eventos traumáticos ou por fatores biológicos, algumas pessoas possuem crenças centrais fortemente desenvolvidas que não são equilibradas por uma crença central alternativa (Beck *et al.*, 2005).

De acordo com Figlie (2011), mediante as crenças centrais, o paciente desenvolve os pressupostos subjacentes que têm por finalidade manter as crenças centrais, oferecendo explicações e regras de vida em consonância com estas, bem como proteger a pessoa do afeto negativo associado à ativação das crenças centrais. Os pressupostos são intermediários porque se situam entre as crenças centrais, que são absolutas, e os pensamentos automáticos, que são específicos das situações.

Finalmente, a pessoa elabora as estratégias compensatórias, que funcionam como um termostato afetivo quando seu estado emocional interno se desregula (Kuyken *et al.*, 2010). Em linhas gerais, essas estratégias funcionam como uma defesa e/ou autoproteção com vistas a encobrir ou compensar as crenças negativas (Beck, 2007).

Ilustrarei abaixo alguns exemplos demonstrados por alguns alunos em sessão.



Crenças Centrais	Pressupostos	Estratégias Compensatórias
Sempre serei o último da classe, abandonado, sempre estarei sozinho	Se eu me esforçar muito para agradar aos outros, as pessoas se aproximarão de mim	Dependo dos outros para ser feliz
Sou incapaz, inferior e um perdedor	Se eu tiver ajuda das pessoas, conseguirei ter sucesso	Preciso dominar ou evitar qualquer possibilidade de ser prejudicado. Dependo dos outros para ter sucesso.

Estudo de Caso

Conceitualização de caso é um processo em que profissional e cliente trabalham em colaboração para primeiro descrever e depois explicar os problemas que o cliente apresenta na terapia. Sua função primária é guiar a terapia de modo a aliviar o sofrimento e desenvolver a resiliência no cliente.

O processo de conceitualização de caso combina as dificuldades e as experiências que o cliente apresenta com a teoria e a pesquisa da terapia cognitiva para a elaboração de uma nova compreensão da dinâmica de funcionamento do cliente.

Os princípios-chave da definição de caso são (Luyken et al., 2010):

- Empirismo colaborativo entre profissional e cliente: calor humano, empatia e colaboração na relação terapêutica asseguram uma compreensão compartilhada do caso, embasada nas experiências do cliente, teoria e pesquisa. Vale ressaltar que a capacidade de empatia baseia-se, em parte, na disposição do profissional de experienciar as situações como outros seres humanos experienciam. Isso requer um esforço deliberado para adotar temporariamente um modo de pensar, não familiar de outra pessoa.
- Níveis de conceitualização: fatores predisponentes e protetores atuam em nível longitudinal no sentido de compreender os problemas apresentados pelo cliente no âmbito cognitivo e comportamental, por meio de uma descrição dos problemas, bem como dos modelos explanatórios (como são mantidos os sintomas). Partindo da perspectiva transversal, cliente e profissional explicam como as dificuldades atuais são desencadeantes e mantidas, usando a teoria da terapia cognitivo-comportamental.



- Incorporação dos pontos fortes do cliente: aumenta a possibilidade de que o resultado seja alívio do sofrimento e o desenvolvimento da resiliência do cliente. A conceitualização identifica e incorpora ativamente os pontos fortes do cliente, com o objetivo de aplicar os recursos existentes no cliente, às suas dificuldades atuais e fortalecer sua consciência, bem como utilizar seus pontos fortes ao longo do tempo, desenvolvendo sua resiliência.

A terapia tem dois objetivos abrangentes: aliviar o sofrimento dos clientes e desenvolver a resiliência.

Judith Beck (2007) propôs o diagrama da conceituação cognitiva, que ajuda e organiza a quantidade de dados que o profissional coleta sobre o cliente. O diagrama auxilia a:

- Identificar crenças centrais, pressupostos (regras) e estratégias comportamentais dos clientes.
- Entender por que os clientes desenvolvem essas crenças extremas sobre si mesmos, sobre os outros e sobre suas vidas.
- Entender como as estratégias comportamentais estão conectadas às crenças centrais.
- Decidir quais crenças e estratégias será trabalhado no primeiro momento.
- Entender por que os clientes geralmente reagem de uma maneira particular: como as crenças influenciam suas percepções das situações atuais e como essas percepções influenciam suas reações emocionais, comportamentais e fisiológicas.

Ilustrarei abaixo uma situação de depoimento de um aluno diagnosticado com Síndrome de Asperger. Para preservar sua imagem, usarei nome fictício.

Alguns pesquisadores acreditam que Síndrome de Asperger seja a mesma coisa que autismo de alto funcionamento, isto é, com inteligência preservada. Outros acreditam que no autismo de alto funcionamento há atraso na aquisição da fala, e na Síndrome de Asperger, não.

Por um lado, para algumas pessoas dizer, que alguém é portador de Síndrome de Asperger parece mais leve e menos grave do que ser portador de autismo, mesmo que de alto funcionamento – embora isto seja provavelmente uma ilusão.

A Síndrome de Asperger é um distúrbio do espectro do autismo, que só foi reconhecido em 1984. Por esse motivo, as pessoas que desenvolveram a doença antes desta



data, eram vistas como esquizofrênicas, depressivas ou doentes mentais. Na sequência é apresentada a cronologia do reconhecimento da Síndrome de Asperger:

- Foi reconhecida como patologia e denominada Síndrome de Asperger em 1981
- Em 1994, foi incluída na Classificação Internacional de Doenças (CID.10), pela OMS
- Está classificada sob o registro número F84.5 – Síndrome de Asperger

“Olá, meu nome é Luiz. Sou um adolescente com diagnóstico de Asperger. Provavelmente, muitos de vocês não sabem o que é Asperger. Bem, há pessoas que têm autismo e outras não. Eu estou no meio, meio autista e meio não autista. Algumas pessoas têm dificuldades para entender como funciona a cabeça de um autista. E é realmente muito difícil de entender a cabeça de uma pessoa que tem Asperger. Mesmo, embora, nós possamos nos comunicar com as pessoas, nós não podemos, de fato, nos comunicar realmente com as pessoas. Porque nós nos comportamos exatamente como pessoas como você, às vezes, agimos de forma tipicamente autista.

Parece que realmente, as pessoas não conseguem entender a gente. Provavelmente, eu aparento ser um adolescente típico e até mesmo maduro, mas o que me faz ser meio esquisito é que, por eu ser metade autista e metade não autista, eu tenho a maturidade de um rapaz de 16 anos bem crescido, também tenho um comportamento típico de um menino de 6 anos. O problema é que algumas pessoas acham que sou esquisito porque também tenho o comportamento tipicamente infantil. Eu assisto a desenhos como Bob Esponja, Mansão Foster para amigos imaginários, Kim Possible... Algumas pessoas pensam que sou muito crescido para ver essas coisas. Basicamente, ainda tenho meu comportamento tipicamente infantil e, por isso, é como se eu tivesse duas personalidades e o que torna as coisas mais difíceis é que eu sinto como se eu não me encaixasse e não tivesse um grupo para pertencer. É como alguém solitário do tipo “não tenho ninguém”.

A coisa fica ainda pior porque eu tenho também que ir à escola. Eu acho que eu tenho amigos, mas eu não sei se eles são realmente meus amigos. Fico irritado com barulho e quando peço para não fazerem barulho [na sala] as pessoas acham que eu não estou falando sério. Afinal, as pessoas que têm Asperger são péssimos mentirosos e na maioria das vezes eu aparento ser muito honesto. Um grande problema que tenho, por exemplo, é com música.



Música me faz relaxar, sentir calmo, mas algumas me irritam e dão até mesmo dor de cabeça. Daí as pessoas perguntam por que eu peço pra elas ouvirem música baixa. Eu respondo que minha mente é como uma fechadura, ou seja, algumas coisas que eu escuto ou mesmo saboreio e toco é como uma chave. Algumas chaves podem entrar no buraco da fechadura, serem giradas e podem me fazer sentir relaxado e calmo. Mas, há algumas chaves cuja forma metálica é inapropriada. Você enfia a chave lá, acontece alguma irritação e me causa dor de cabeça. O que é difícil na maioria das vezes é que eu tenho esse comportamento tipicamente infantil como se eu tivesse duas personalidades.

Normalmente, as pessoas se movem para frente como um relógio... as pessoas crescem e ficam maduras, mas eu vou para trás e, aparentemente, eu faço as coisas de forma oposta, às vezes, o que também me traz problemas é, de fato, a leitura. Eu não posso ler! É claro, posso ler uma palavra, mas não consigo entender uma palavra. A razão disso é porque minha mente é como uma mesa e as coisas em cima dela são como peças de quebra-cabeças. Quando aprendo coisas por palavras, as peças do quebra-cabeça, as cabeças se encaixam e formam uma corrente e cedo ou tarde acabam caindo da mesa. Mas se eu aprender através de uma TV, a imagem ou o quebra-cabeças se encaixam na mesa.

Na maioria das vezes as pessoas dizem, “livros são bons para você”, mas isto é o oposto para mim. Então é muito difícil para eu aprender na escola, às vezes. É por isso que tenho tratamento especial. Por isso, algumas pessoas pensam que eu simplesmente inventei isso com a desculpa de ser um Asperger. Mas isto não é verdade. Eu realmente tenho Asperger e o que torna as coisas mais difíceis é que ninguém é capaz de dizer que sou Asperger porque eu me comporto como as outras pessoas, mas eu também tenho comportamento de uma pessoa autista. Isto é um problema porque já que sou metade autista e metade não autista eu aparento viver no meu próprio mundo, mas eu vivo neste mundo, porque eu tenho Asperger e não sou 100%.

A mesma coisa serve para comunicação eu me comunico no meio que vivo e me comunico com as pessoas, mas a mesma coisa: não é completamente. Então, aparentemente, estou bem ajustado, mas não exatamente. E o que torna as coisas difíceis para mim é que acontece mesmo assim. Bem, uma coisa que eu tenho que dizer é que se houvesse um remédio para Aspergers, eu não tomaria porque eu quero ser como sou. Uma coisa que espero através deste vídeo é que eu mostrei a vocês como eu aprendo, e como expresso o que sinto e assim vocês podem, provavelmente, me entender melhor. E, realmente, tratar pessoas com



Asperger de forma igual e, provavelmente, respeitar mais e trata-los da forma correta e achar que estão fingindo só para conseguir as coisas que elas querem”.

Pode-se notar, nesse depoimento, a necessidade de um Asperger se expressar quanto a sua família, amigos, escolas etc.. Na mente de um Asperger o *querer* se expressar, não, necessariamente, significa *poder* se expressar ao mundo.



2.3 PSICOLOGIA CORPORAL NA PERSPECTIVA COGNITIVA/SOCIAL

A psicoterapia corporal é um processo de intensa mudança, limpeza emocional, proporcionando relaxamento das estruturas físicas contraídas, trazendo novamente a capacidade de sentir, aumentando o fluxo de energia e ampliando a percepção.

O processo psicoterapêutico corporal facilita:

- Uma maior consciência do corpo e emoções, com profundos *insights*;
- Liberação emocional e física, seguida de aumento no fluxo de energia;
- Mudanças nos padrões de defesa habituais que afetam a saúde;
- Transformações efetivas, de longa duração; etc.
- Além disso, a psicoterapia corporal traz benefícios como:
- Alívio de sintomas de depressão;
- Alívio da ansiedade e pânico;
- diminuição de sintomas relacionados ao estresse;
- assistência a distúrbios e desordens alimentares, de sono, entre outros;
- reduz sintomas físicos como dores de cabeça, distúrbios nervosos, problemas digestivos, disfunções sexuais, problemas de imunidade, etc.

As terapias corporais constituem uma abordagem de forte influência psicodinâmica, ou seja, não diretivas e não concentradas no sintoma e voltadas para o insight. Para fundamentar a participação dos fatores corporais e inconscientes na gênese do TDA/TDAH em crianças, adolescentes ou adultos, os conceitos clássicos de Wilhelm Reich (descarga pulsional de prazer, curva orgástica ou classificação de tipos de caráter) podem se mostrar insuficientes, pois falta, em muitos desses clientes, a constituição do *self*. Nesses sujeitos, as vivências provêm de um *self* precário ou reativo que fixou uma destrutividade defensiva como forma de manter-se em relação com o objeto.

Está francamente constituído um *self* corporal que não se configurou por fatores ambientais, marcadamente, porque faltaram relações de reconhecimento. Apesar de isso não invalidar as hipóteses biológicas do TDAH, nessa visão da corporeidade a partir da obra de D.W. Winnicott, o ambiente seria de atuação crucial.



Mesmo havendo, porém, multifatorialidade nesse distúrbio, deve-se considerar a ocorrência de uma falha ambiental, que repercute em uma construção mútua de um vínculo inseguro ou de intrusão, que não permitirá que a criança tenha relações ou interesses em que possa fixar-se ou envolver-se. Acredita-se que “na verdade, essas crianças não sabem brincar com brinquedos, e seu brinquedo preferido é o movimento em si mesmo”.

O terapeuta construirá suas hipóteses para sustentar qual o motivo dinâmico para essa forma de estruturação de defesas. Psicodinamicamente, uma estrutura frágil com defesas borderlines pode estar presente em alguns pacientes TDA/TDAH. O que ocorre, primariamente, no TDA (no tipo desatenção) é o não se fixar ou se envolver em atividades ou vínculos, pois a transicionalidade está comprometida, provavelmente, por falhas ambientais diante das quais podem se mobilizar angústia e medo primários. Faltou a provisão ambiental da mãe suficientemente boa para que ela pudesse brincar e esboçar o gesto criativo. O paciente adapta-se por meio do gesto ansioso, superficial ou maníaco, para evitar cair nessas angústias impensáveis. O vínculo deixa de fazer sentido e o indivíduo vive uma desistência – de si, do brincar com significado e da existência. Daí provém a sua desatenção – as atividades culturais (escolares ou laborais) e de interação saudáveis deixam de importar diante da falta de um sentido de existência como pessoa global. Sua palhaçada, do mesmo modo, provém de seu falso self adaptativo.

Já no TDAH (tipo hiperativo), a agressão, como sintoma, surge a partir de um self reativo, pois agredir passa a ser uma forma de controlar o objeto e adaptar-se para não cair em angústias primitivas de não existir. O tratamento requererá, a depender da sintomatologia e do grau da desadaptação do TDAH, em algumas ocasiões, acompanhamento farmacológico. Será quase sempre necessário indicar acompanhamento escolar ou psicopedagógico específico, já que existe grande comorbidade desse transtorno com os transtornos de aprendizagem (de aritmética ou de leitura – ou dislexia).

A família deverá ser trabalhada pelo profissional que atende a criança ou o adolescente hiper-cinético dentro de uma periodicidade a ser estipulada, a depender da demanda específica de cada caso. Nas “orientações” à família, demonstra-se mais útil uma abordagem não diretiva. Trata-se de “orientações” mais ou menos voltadas para o insight – “sempre evitei dar conselhos”, afirmou Winnicott (2005, p. 165), nesse sentido.



Reich descreveu dois tipos de técnicas no seu trabalho: a análise de caráter e a vegetoterapia caracterooanalítica (sendo a primeira forma mais próximas das intervenções energéticas corporais).

No trabalho com crianças/adolescentes, muitos psicoterapeutas não costumam fazer leitura corporal com classificação em tipos de caráter, como Rocha (1999), o que considero uma distorção. Contudo, a leitura corporal se dá de forma mais sutil.

Na terapia infantil, a imagem inconsciente do corpo (Dalto. 1989;2008) mostra-se um fenômeno crucial na constituição da sua subjetividade durante o processo terapêutico e, desse modo, a sua corporeidade aparecerá o tempo todo no setting terapêutico. No próprio brincar, análise do caráter e exercícios bioenergéticos tecem uma rede simbólica com fios inseparáveis e interpenetrantes. Propriamente, não há necessidade de exercícios clássicos sugeridos explicitamente pelo terapeuta na maioria dos momentos.

Em comparação com a ludoterapia psicanalítica mais clássica, a técnica neorreichiana, como uma técnica analítica ativa, caracteriza-se por momentos em que o terapeuta propõe intervenções energéticas (para desbloquear estases em que a expressividade do cliente está impedida). Isso implica, nesse trabalho, a alternância de duas atitudes: 1) terapeuta “**segue o fluxo**” do corpo no brincar, sem intervir; 2) momentos em que o terapeuta, diante de algum movimento só parcialmente expresso, **propõe** que o cliente “**deixe vir**” – ou seja, propõe que ele intensifique em graus de expressão o movimento já nascente.

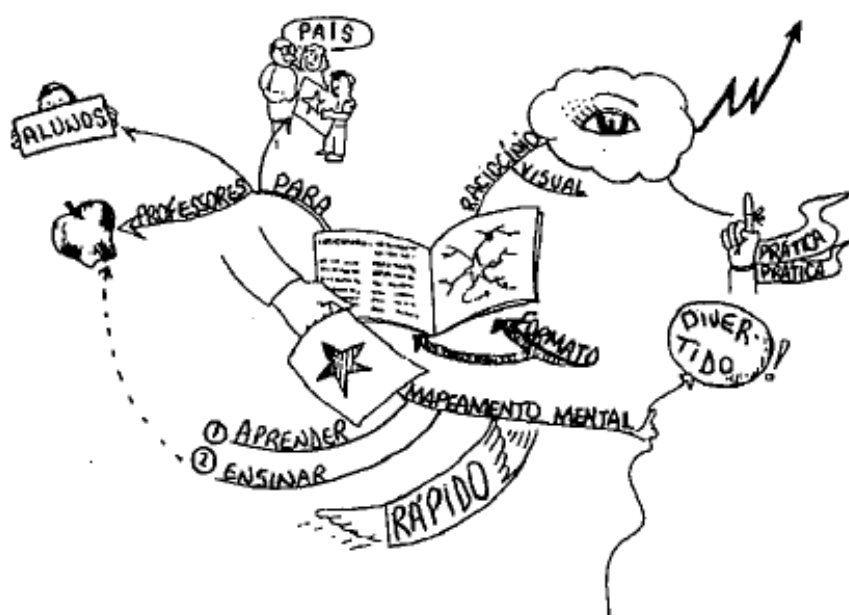
3 ENTENDENDO O FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO NA PERSPECTIVA DA FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM E MEMÓRIA (ESTRATÉGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA).

A fim de promover o melhor aprendizado, nossos neurônios trabalham a partir da ativação de seu potencial eletroquímico e, com gasto de energia, precisam recarregar as “baterias” para otimizar o funcionamento de outros neurônios.

Uma das maneiras corretas de ativar e relaxar os neurônios é intercalando as atividades através de recursos didáticos diferenciados, podendo até propor uma “soneca” de alguns minutos a fim de restaurar as estruturas neurais. Além disso, é importante orientar os nossos alunos que manter as horas de sono saudável, ingerir água, realizar uma atividade física, ter bons pensamentos promovem a qualidade dessas conexões.

O cérebro humano aprende através das vivências e experimentações – estas se arquivam em memórias para serem associadas na medida das nossas necessidades. Lembrando que nascemos com 88 bilhões de neurônios prontos para realizarem sinapses eletroquímicas que são promovidas através dos estímulos que recebemos do ambiente, pois somente com estímulos extrínsecos e conexões neurais fortalecem e se consolidam.

Usamos mapas mentais para consolidar o aprendizado e memória desses adolescentes. Ilustro abaixo, um mapa mental sobre como aprender com facilidade e mais rápido, partindo do suposto que nosso cérebro se utiliza melhor da memória fotográfica.





Mapas mentais são uma maneira ótima de se fazer anotações visuais. A partir desse capítulo, irei formatá-lo à maneira como são feitos os materiais didáticos dos adolescentes que fazem acompanhamento e aceleração de aprendizagem e não de estudos.

Um resumo simplificado de como seu cérebro funciona



Do alto à esquerda em sequência:

- Os lados direito e esquerdo de seu cérebro (considere a mão com que você escreve) processam informações de formas diferentes, mas estão ligados pelas 300 milhões de células nervosas de seu corpo caloso.
- De seus "três cérebros em um", o primeiro é o seu "cérebro reptiliano", que controla muitas de suas respostas instintivas.
- Seu sistema límbico ou "cérebro de mamíferos primitivos" é o centro emocional de seu cérebro.
- Seu neocórtex torna-o exclusivamente humano.
- Quanto mais você estimula o cérebro, mais crescem as suas conexões.
- Seu cérebro funciona com quatro comprimentos de onda diferentes. Sintonizar a "faixa correta" pode ajudá-lo a aprender com muito mais rapidez.

As ilustrações foram extraídas de *Accelerated Learning*, de Colin Rose, publicado pelo Accelerated Learning Systems, Aston Clinton, Bucks, Inglaterra, e reproduzidas neste livro com autorização.



É sempre importante explicar para nossos (as) alunos (as) como aprendem e como devem agir em determinadas situações de sono e cansaço. Todo processo é realizado de forma consciente, sabem como aprendem, como memorizam e como conseguem levar o conhecimento adquirido para toda vida.

Três cérebros em um



Na base: A base de seu cérebro, próxima à parte superior do pescoço, é também chamada de cérebro "reptílico" – por assemelhar-se aos cérebros dos répteis de sangue frio. Ele controla muitas das funções instintivas de seu corpo, como a respiração.

No centro: Seu cérebro de "mamíferos primitivos" – semelhante aos cérebros de outros mamíferos de sangue quente. Ele controla as suas emoções, a sua sexualidade – e desempenha um papel-chave em sua memória.

No alto: Seu "córtex" (casca), que você usa para pensar, conversar, ver, ouvir e criar.

A ilustração foi extraída de *Your Child's Growing Mind*, de Jane M. Healy, publicado pela Doubleday, 666 Fifth Avenue, Nova Iorque, NY 10103, e reproduzida neste livro com autorização.

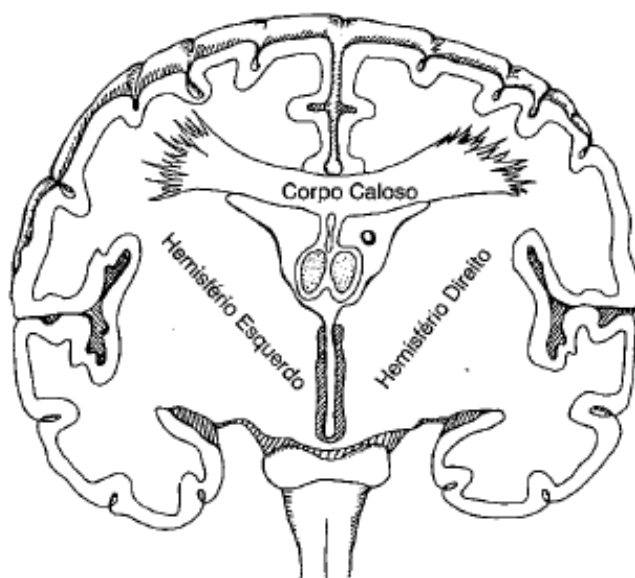
No primeiro dia de aula, realizamos uma aula de informações sobre o cérebro humano e enfatizamos que o ser humano é capaz de aprender tudo o que quiser se se esforçar para que

isso ocorra. Mas é importante ressaltar que o cérebro humano memoriza àquilo que está voltado para o lado direito do cérebro, o lado “sentimental” do ser.

O lado direito do cérebro lida com o ritmo, a rima, com a música, com a pintura e com o sonho ou devaneio – as chamadas atividades criativas. Enquanto que o lado esquerdo do cérebro exerce um papel principal no processamento da linguagem, da lógica, da matemática e da sequência – as chamadas partes acadêmicas da aprendizagem.

Então, realizamos atividades em prol do desenvolvimento acadêmico do estudante. Usamos da música nossa arma secreta e o ritmo e a rima a “cartada final”.

Os dois lados do seu cérebro



O lado esquerdo enfatiza

Linguagem
Lógica
Números
Matemática
Sequência
Palavras

O lado direito enfatiza

Rima
Ritmo
Música
Pintura
Imaginação
Modelos

O corpo caloso liga os dois.

Ilustração extraída de *Unicorns Are Real*, de Barbara Meister Vitale, publicado pela Jalmar Press, 2675 Skypark Drive, Torrance, CA 90505, e reproduzida com autorização.



O método de aprendizagem utilizado durante todas as aulas segue uma sequência, porém é dinâmica e flexível de acordo com o humor e disposição dos (as) professores (as) e estudantes.

Em geral, no início da aula todos os alunos se espreguiçam enquanto ouvem uma música agitada, as músicas colocadas são apenas instrumentais, não têm letras, importante ressaltar, porque caso haja letra, os alunos podem gravar e ficar cantando durante a aula o que pode atrapalhar o andamento do processo. Pois o cérebro, como já vimos, tem extrema facilidade de gravar rimas e ritmos, principalmente, quando envolve emoções.

A música agitada, normalmente com os instrumentos de batuke é utilizada para “acordar” o cérebro e chamar sua atenção para as informações que virão. Por exemplo, quando somos pegos de surpresa quando escutamos fogos de artifícios e levamos um susto. Este som nos preparou para informações futuras, o cérebro pensou: - Opa, algo está acontecendo. “Ou é jogo de futebol, ou comemorações afins”. Algo nos faz recordar aquele som. Ou como escutamos o a risada do Sílvia Santos na televisão, o nosso cérebro já sabe que a TV está ligada no canal do SBT. O mesmo acontece quando pedimos para os (as) alunos (as) recordarem algum conteúdo. A priori colocamos determinado som daquela aula. Se a aula for a de inglês sobre os animais, colocamos sons da floresta e a música do Rei Leão® e do Timão e Pumba “Hakuna Matata”®.

No segundo momento, todos sentam confortavelmente no chão, à maneira como se sentirem mais confortáveis no Puff ou nos colchonetes. O (a) professor (a) responsável pela aula nesse momento começa a desenhar um mapa mental da aula no quadro ou o leva em slide e vai montando o mesmo devagar com os alunos para que acompanhem o desenvolvimento. Importante que seja grande e colorido, se possível, com muitas imagens que realmente chame atenção dos alunos, por ser engraçada ou muito colorida. Enquanto desenha o mapa, a professora vai explicando o porquê de cada cor, imagem e grafia.

Enquanto ocorre a explicação, os alunos escutam uma música de fundo calma, esta música servirá como controle da conversa e aprendizagem, por exemplo, se eles não conseguirem mais escutar o som é porque a conversa está em demasiado. E, ao mesmo tempo, é esta música que será responsável por colocar o cérebro em estado alfa de concentração para apreender o conteúdo ministrado. Já que todos estão à vontade e despreocupados com tempo e horário do término.



Há casos de alunos muito cansados e que por ventura produzem pouco. Para esses alunos, existem salas de repouso, onde dormem escutando uma música instrumental serena e por trás, outro áudio contendo todo conteúdo ministrado pelo (a) professor (a). Dome em média uma hora e meia ou duas horas, após o repouso, o aluno participa do segundo período que corresponde à mesma aula que ele “perdeu” no primeiro período, porém, com outra turma.

Cada aluno fica responsável de realizar seu próprio mapa mental, com exceções de alunos que apresentam dificuldades motoras. Para estes, são tiradas cópias dos mapas mentais do (a) professor (a).

Importante frisar que, não é realizado aceleração de estudos. Não é como supletivo. Mas aceleração de aprendizagem com adolescentes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Todo conteúdo ministrado nas aulas de aceleração, são os conteúdos vistos no dia em sala de aula com os professores regentes.

Os alunos ficam responsáveis por visualizar/estudar esses mapas mentais três vezes por dia após o término da aula, uma ao acordar, uma durante qualquer hora do dia e outra antes de dormir, ao acordar e ao dormir são os momentos que o cérebro age de forma absorativa.

No final da aula, todos apresentam os mapas mentais realizados. Cortam e colam figuras, desenham, coloreem, fazem de acordo como achar necessário para não somente memorizar, mas, sobretudo aprender o conteúdo, aprender como aprender e apreender os ensinamentos do dia.

O cérebro humano se adapta a qualquer ambiente e situação. E, às vezes, mudar o ritmo, a rima, a metodologia, o contexto, faz toda diferença. O cérebro é estimulado sempre com algo novo e dinâmico, assim como ele mesmo. Então, quando é colocado à disposição dele algo nunca visto, aumenta o número de neurônios trabalhando, sua oxigenação melhora, por consequência, e há, contudo, uma aprendizagem dinâmica e inovadora. Nada mais é do que o processo de aceleração de aprendizagem realizado com estes estudantes.

É provável que aqueles mesmos exploradores do Pacífico, com suas fantásticas façanhas de navegação, teriam sido reprovados em um “teste de inteligência” moderno, por nunca terem desenvolvido a linguagem escrita. Ainda hoje, os jovens polinésios aprendem através da dança, do ritmo e da música, desde os primeiros anos de vida. A própria linguagem estabelece diferentes modelos em seu cérebro – e padrões diversos em sua cultura. Se você é

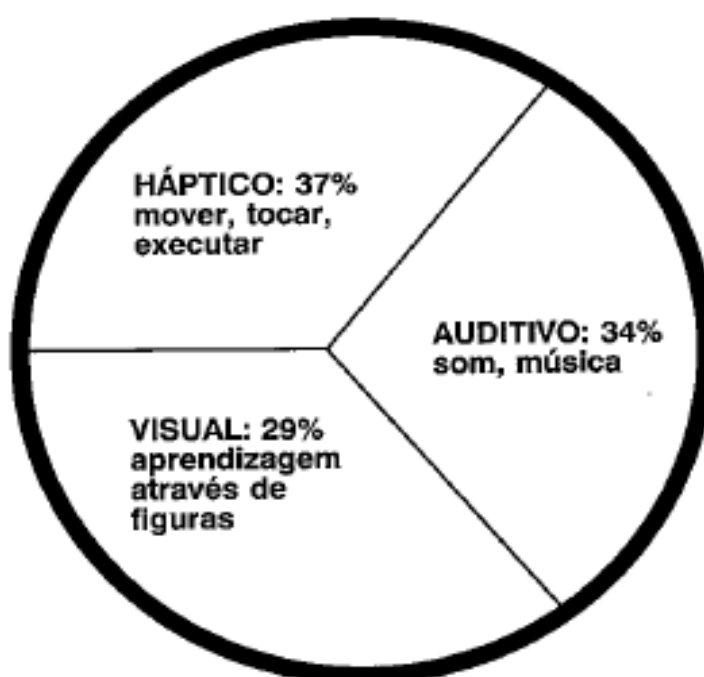


criado na China ou no Japão, aprende a escrever uma linguagem de “figuras” ou desenhos simbólicos e isso é amplamente aprendido através da parte direita do cérebro.

Se você é criado em culturas ocidentais de “alfabeto”, aprende a obter informações através de todos os sentidos, mas a comunicar-se através da escrita linear. A língua inglesa, por exemplo, possui cerca de 600 mil palavras e, no entanto, cada uma delas é construída a partir de variações feitas de 26 letras do alfabeto. Se você se comunica através de linguagens alfabéticas, está utilizando amplamente o lado esquerdo do seu cérebro.

Mas se fosse criado dentro de uma cultura polinésia, melanésia ou micronésia do pacífico, sem uma linguagem através de “figuras” ou uma linguagem escrita “sequencial”, então sua comunicação verbal seria apenas através do som – reforçada por rima, ritmo, música e dança, e, obviamente, por seu sentido holístico da visão.

O estilo de aprendizagem de um estudante típico



Esse é um perfil de estilo de aprendizagem do estudante médio, compilado pelos Specific Diagnostic Studies (SDS), de Rockville, Maryland, de 5.300 alunos, da quinta série ao terceiro colegial, que foram submetidos à Catalogação da Preferência do Canal de Aprendizagem do SDS nos Estados Unidos, Hong Kong e Japão.

Contudo, os SDSs ressaltam que seria estatisticamente incorreto deduzir que os 37% desses alunos são somente aprendizes hápticos (ou táteis-cinestéticos), que 34% são auditivos e que 29% são visuais.

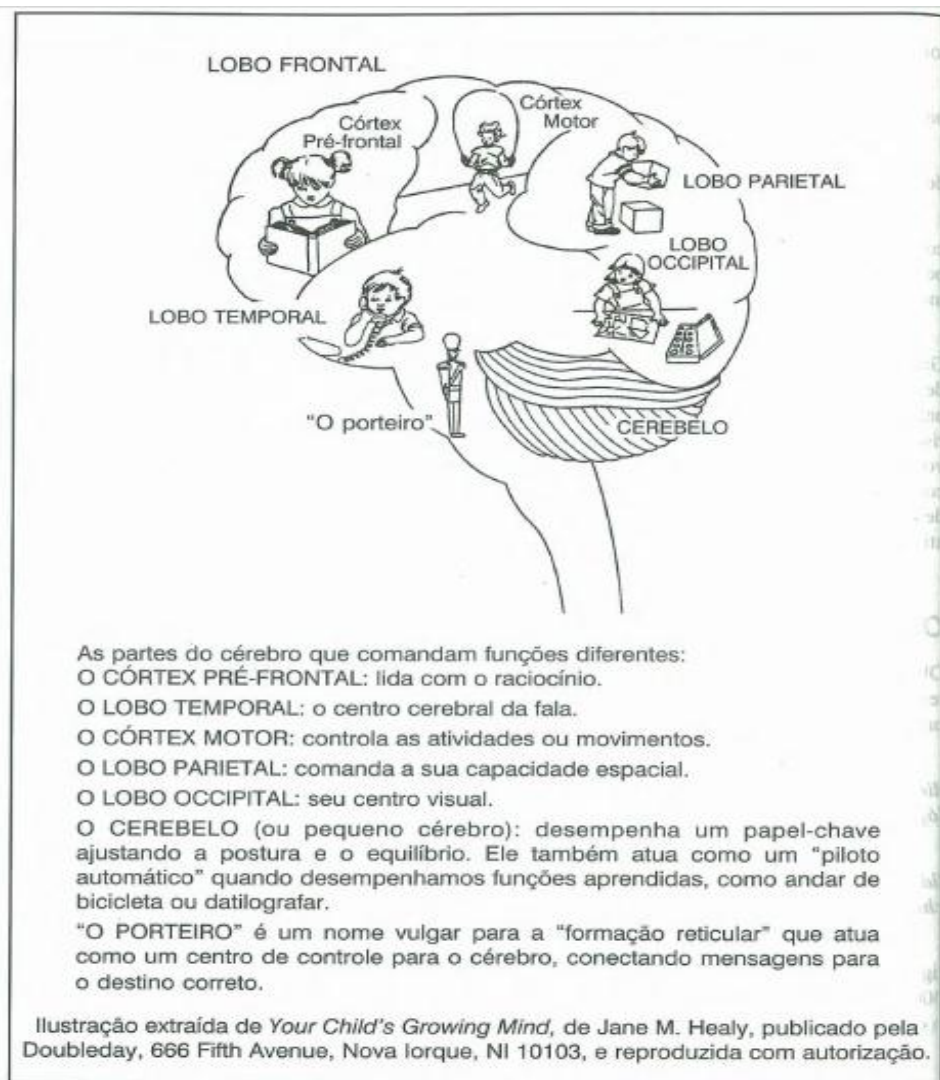
O perfil dos estudantes mostrou uma certa porcentagem em cada uma das três categorias, e as porcentagens no gráfico acima representariam a média.¹²

Lyan O'Brien, diretor do Specific Diagnostic Studies Inc., de Rockville, em Maryland, descobriu que a maioria dos alunos das escolas primárias e secundárias aprendem melhor quando estão envolvidos e em movimento, enquanto a maior parte dos alunos possuem uma

preferência visual. Porém, a maioria das pessoas combinam todos esses três estilos de maneiras quando ligamos muitas das grandes capacidades de nosso cérebro. Desses atributos, três são extremamente importantes para a aprendizagem:

- Como você armazena e recupera informações – de forma rápida, minuciosa e eficiente.
- Como você pode utilizá-las para resolver os problemas.
- Como você pode utilizá-las para criar novas ideias.

Para os primeiros dois itens, utiliza a capacidade exclusiva do cérebro de reconhecer modelos e associações. Para a terceira, aprendemos a dividir os modelos – como recombinar a informação de um novo modo.





3.1 OS QUATRO COMPRIMENTOS DE ONDA INDEPENDENTES

É explicado aos alunos como aprender a utilizar a mente subconsciente. É onde deparamos com as ondas cerebrais. É o mesmo que: ligue-se a um dispositivo explorador eletrônico (scanner) e você logo descobrirá que as partes do seu cérebro podem enviar e receber informações em diferentes frequências. Num certo sentido, elas se assemelham aos sinais de TV. Sintonize sua TV no canal 2 ou 22 e será capaz de receber mensagens enviadas nesse comprimento de onda.

Incentivamos a explorar o cérebro quando estiver desperto e ele estará transmitindo um determinado número de ciclos por segundo. Explore-o quando estiver cochilando e ele estará transmitindo em uma “frequência diferente”. Faça o mesmo quando estiver nos primeiros estágios do sono, quando estiver sonhando, e mais tarde, quando estiver num sono profundo.

Atualmente, muitos pesquisadores estão convencidos de que podemos absorver as informações com muito mais rapidez e eficiência quando nosso cérebro está em estado de “vigília relaxada”.

Esse é o estado que, em geral, alcançamos com certos tipos de meditação. Ou, então, quando estamos ouvindo músicas relaxantes.

Algumas técnicas de aprendizagem acelerada a serem exploradas posteriormente se baseiam em experiências com a música barroca. O ritmo e o andamento de muitas composições barrocas assemelham-se ao “comprimento de onda” que você encontra em seu cérebro naquele momento, com aquela música, ela “flutua em direção ao seu subconsciente” e você pode aprender com rapidez muito maior.

Mas usando a música ou não, a lógica é extremamente simples. Você teria muita dificuldade de compreender o som emitido de um rádio, se o mesmo estivesse sintonizado em quatro estações diferentes ao mesmo tempo. O mesmo acontece com a aprendizagem. Você precisa desobstruir seus comprimentos de onda – e sintonizar-se em apenas uma estação.

É por isso que quase toda sessão de aprendizagem bem sucedida começa com o relaxamento: desobstruir sua mente de forma que o seu subconsciente possa receber as mensagens de forma clara – e armazená-las em seu respectivo “arquivo”.



3.1.1 O CÉREBRO FUNCIONA COM OXIGÊNIO E GLICOSE

**O funcionamento
do cérebro
depende
muito
do que
você
comeu no
café da manhã.**

RICHARD M. RESTAK
*The Brain: The Last Frontier**

*Publicado pela Warner Books, em convênio com a Doubleday & Co.,
245 Park Avenue, Nova Iorque, NY 10017.

Como qualquer outro mecanismo complexo, seu cérebro necessita de energia. Basicamente, ele extrai essa energia dos alimentos que você ingere.

Se adulto, o cérebro constitui apenas cerca de 2% do peso total. Mas ele consome cerca de 20% da energia que você gera.



Alimente-o com uma dieta de baixa energia e ele não funcionará bem. Alimente-o com uma dieta de alta energia e seu computador pessoal trabalhará de forma uniforme e eficiente.

Para ter energia, o cérebro precisa de grande quantidade de glicose. É por isso que as frutas frescas e os vegetais são tão necessários à sua dieta. Eles são ricos em glicose.

Seu cérebro também possui uma forma exclusiva de transmitir mensagens – por seus bilhões de células e para todas as outras partes do corpo. Cada mensagem circula pelo seu corpo de forma elétrica e química, e ele mantém a comutação entre uma e outra forma.

Cada mensagem viaja como eletricidade ao longo de um axônio da célula cerebral, e então se torna um fluxo químico quando cruza o ponto de conexão para outra célula. Os cientistas chamam esses espaços ou lacunas (gaps) de sinapses. Essas conexões sinápticas constituem outro elemento-chave para a função cerebral. Para enviar essas mensagens, seu cérebro precisa primeiro gerar eletricidade. Se você pudesse testá-lo neste momento, é provável que o encontrasse gerando cerca de 25 watts. Essa é a quantidade de watts necessária para acender a lâmpada elétrica mais fraca de sua casa.

E a fonte dessa eletricidade cerebral é a boa alimentação aliada ao oxigênio. Obviamente, você obtém oxigênio através da respiração. É por esse motivo que a respiração profunda é altamente recomendada antes e durante o estudo: para oxigenar o seu sangue. E é por isso que o exercício não é bom apenas para o seu corpo, ele também é bom para o seu cérebro. Ele enriquece o seu sangue com oxigênio.

Diminua a quantidade de oxigênio fornecido e você destruirá células cerebrais. Interrompa-o completamente e você morrerá.

Seu cérebro necessita do tipo correto de energia para produzir aqueles fluxos químicos que os cientistas chamam de “neurotransmissores”. Estes, por sua vez, dependem de uma dieta balanceada, que inclua grande quantidade de proteínas.

Os cientistas identificam cerca de setenta tipos diferentes de neurotransmissores, incluindo a adrenalina e as endomorfina, os analgésicos ou narcóticos naturais do cérebro.

E como Brian e Roberta Morgan apontam em seu excelente livro Brain Food: “Quaisquer deficiências nos nutrientes podem reduzir os níveis de certos neurotransmissores, afetando, assim, de forma adversa, os tipos de comportamento pelos quais são responsáveis. De forma inversa, um problema físico ou mental pode ser corrigido pela elevação do nível de um transmissor relevante, e isso pode ser feito por uma simples alteração na composição de sua dieta”.



Como exemplo, eles apontam o grande aumento do mal de Alzheimer entre as pessoas idosas, e acrescentam: “outra característica da senilidade é a capacidade reduzida do cérebro – em cerca de 70% a 80% - de produzir acetilcolina, o neurotransmissor responsável pela memória”.

Dr. Brian Morgan, ex-professor do Institute of Human Nutrition, na Columbia University, em Nova Iorque, recomenda uma dieta rica em lecitina para ajudar a melhorar a memória das pessoas, especialmente das mais velhas. Os alimentos ricos em lecitina incluem os amendoins, as sementes de soja e o gérmen de trigo. Ele também recomenda suplementos alimentares de lecitina e cloreto de colina para impulsionar os neurotransmissores necessários para melhorar a memória.

Brian e Robert Morgan também apontam outras deficiências alimentares que prejudicam o desempenho mental, incluindo uma gordura polidessaturada denominada ácido linoleico, que o corpo não é capaz de produzir sozinho. Eles afirmam: “Felizmente, ele também é extremamente fácil de ser encontrado: uma colher de chá de óleo de milho é suficiente para suprir todas as necessidades do adulto. Mas essa colher de chá é crucial para o funcionamento adequado do cérebro. Sem ela, o cérebro não é capaz de renovar as bainhas de mielina e o resultado pode ser perda da coordenação, confusão, perda da memória, paranoia, apatia, tremores e alucinações”.

Eles também indicam a deficiência de ferro como a principal causa do desempenho mental insatisfatório. Afirmam que isso, provavelmente, afeta mais as pessoas da sociedade ocidental do que qualquer outra deficiência simples. E que essa carência “diminui o período de atenção, atrasa o desenvolvimento das faculdades de compreensão e de raciocínio, prejudica a aprendizagem e a memória, além de, geralmente, interferir no desempenho escolar da criança”.

O cérebro também necessita do fornecimento constante de outros nutrientes. Dentre os principais, estão o sódio e o potássio. Cada um de seus bilhões de neurônios possuem até um milhão de bombas de sódio. E elas são vitais para a transmissão de todas as mensagens do seu cérebro. O sódio e o potássio suprem essas bombas com energia. Como a glicose, o potássio é encontrado principalmente nas frutas e nos vegetais. E o sódio é encontrado na maioria dos alimentos.

A grosso modo, reduza o seu consumo de sódio e você reduzirá não só o movimento da corrente elétrica no seu cérebro, mas também a quantidade de informações que o seu



cérebro pode receber. Reduza de forma drástica o consumo de potássio e você estará exposto a anorexia, náuseas, vômitos, sonolência e torpor. Todos esses sintomas podem ser sinais de que as bombas vitais de seu cérebro não estão funcionando.

**Se você
puder ler
um jornal
em uma hora,
já sabe
como ler
pelo menos
quatro livros
por dia.**

Surpreendentemente, poucas pessoas sabem ler de forma adequada. E não estamos falando sobre leitura de espelho de milhares de palavras por minuto.



Comecemos com duas perguntas: você acha que poderia ler regularmente quatro livros por dia e absorver os pontos principais? Você já leu o jornal esta semana? Se respondeu a primeira pergunta como não e a segunda com sim – pense outra vez. Se leu um jornal diário de qualquer cidade, leu o equivalente a pelo menos quatro livros. E as edições de domingo do New York Times ou Los Angeles Times equivalem a dezenas de volumes.

E como você lê um jornal? Lê apenas as coisas em que está interessado. E como você sabe? Porque os jornais são divididos em seções; então, você só lê as páginas de esportes se estiver interessado em esportes, às páginas de negócios em busca de negócios. As manchetes do jornal salientam os pontos principais, facilitando sua seleção. Mesmo o estilo de redação dos jornais facilita um relance nos pontos principais. Após cada manchete, em geral, você os encontra resumidos no primeiro parágrafo. Então, ou você pode ler o resumo ou devorar todo o artigo.

Mais da metade do jornal é propaganda, porém, você não lê todos os anúncios. Os anunciantes chamam sua atenção com manchetes e desenhos. Anúncios classificados estão em ordem alfabética. Então, mesmo se você quiser comprar uma casa, não lê todas as páginas de casas à venda. Seleciona aquelas em seu bairro preferido.

Simplesmente, você decifrou o código do jornal. Conhece a forma. Sabe como ser superficialmente o jornal todos os dias. Então, já sabe como ler superficialmente quatro livros ou qualquer outra coisa impressa. O segredo é decifrar seu código, encontrar a fórmula de cada publicação. Repórteres de tribunal, por exemplo, conhecem o formato padrão para julgamentos escritos. O juiz, normalmente, analisa os casos e os argumentos principais durante muitas páginas, então anota as suas constatações no último parágrafo. Assim sendo, os repórteres nunca começam a ler um julgamento de tribunal no início. Começam na última página – geralmente no último parágrafo – por estarem lendo o julgamento a fim de relatar o veredicto.

E o mesmo princípio aplica-se a toda leitura de não ficção. Primeiro, pergunte-se: Por que estou lendo isto? O que desejo tirar dele? Que nova informação desejo saber? Então, encontre a fórmula do livro.

Quase todo livro de não ficção enunciará seu objetivo principal na introdução – conforme este trabalho. Isso lhe dirá se o livro pode ou não lhe dar as respostas que você deseja. Então, deve decidir se precisa ou não ler todo capítulo. É quase certo que você chega



ao assunto com algum conhecimento básico que está pretendendo ampliar. Então, não precisa ler todo material, a menos que queira refrescar sua memória.

Em geral, autores de não ficção escrevem livros como palestras: a introdução indica o que você encontrará; em seguida existe a descrição, seguida por um resumo final. E, com frequência, cada capítulo é escrito de forma semelhante: o título do capítulo e o primeiro ou os primeiros parágrafos indicam o tema; o capítulo o amplia e pode terminar com um resumo. Se o livro tiver subtítulos, eles o ajudarão também.

Muitos livros têm outros indicadores, como desenhos ou gráficos coloridos. Veja-os superficialmente, bem como as suas legendas. O *Thriving on Chaos*, de Tom Peters, resume cada capítulo numa página separada no início de cada um deles. Neste trabalho que você está lendo agora, pontos-chave e citações eficazes são destacados em páginas alteradas.

Não leia devagar e sem finalidade. Examine sua janela agora. Então reflita com a fantástica habilidade de seu cérebro de entender instantaneamente toda essa informação. Lembre-se daqueles 130 milhões de receptores de luz em cada um de seus olhos e de sua habilidade mágica em reduzir essa cena para seu córtex visual. Essa é a habilidade holística de seu cérebro, ou seja, “fotografar” uma imagem completa. Aprenda a usá-la.



3.1.2 APRENDER FAZENDO

Para pessoas do tipo faça você mesmo, quando se matricular em cursos introdutórios – ou avançados – certifique-se de que forneçam experiência prática. Você aprende a cozinhar, cozinhando. Você aprende a jogar tênis jogando tênis. E mesmo quando você tem lições de golfe, todo bom profissional coloca-as em prática. A educação, em geral, é ineficaz quando separa teoria da prática.

Então, faça um esforço para aprender através de mais de um sentido. Se estiver aprendendo uma língua estrangeira, tente imaginar a cena que está aprendendo, tente gravar a informação através de outros sentidos.

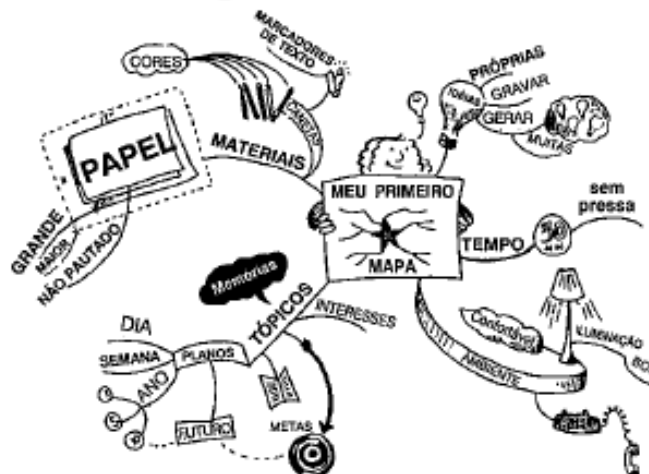
Para aprender a contar até dez em japonês, por exemplo, tente imitar as palavras com ações.

Bons professores e cursos de aprendizagem acelerada utilizam muitas outras técnicas. Porém, para pessoas do tipo faça você mesmo, a tecnologia interativa agora pode ajudar bastante. Examinemos dois dos jogos não-físicos mais complicados: bridge e xadrez. Você pode aprender os dois jogando – especialmente com um bom instrutor.

Entretanto, mestres de bridge ou xadrez, de fato, não querem passar algumas horas jogando com um principiante. Então, alguns deles trabalharão com analistas de sistemas para colocar seu conhecimento em jogos interativos de computador. Assim, do mesmo modo que joga com seus amigos, você pode “jogar com o computador”. No bridge, você também pode ver cartas na tela e, se ganhar a aposta, pode ver a vez de seu companheiro jogar. O computador fará às vezes de seu oponente. E quando cada mão termina você tem a opção de ver todas as mãos – e de verificar como as cartas poderiam ter sido jogadas de forma melhor.

Na maioria dos jogos de xadrez no computador, você pode escolher seu nível de dificuldade, de principiante a avançado; o computador jogará no nível escolhido.

Não faça anotações lineares: desenhe Mapas Mentais



Uma adaptação do princípio de Mapeamento Mental criado por Tony Buzan e desenhado aqui por Nancy Margulies,* de St. Louis, Missouri. Repare como:

1. O tema principal está no centro.
2. Há um ramo principal para cada subtema.
3. Palavras simples são usadas para cada conceito.
4. Onde possível, cada conceito tem uma figura (desenho).

No texto que o acompanha, Nancy Margulies também recomenda a separação de períodos de trinta minutos de tempo ininterrupto para praticar Mapeamento Mental — e sua ilustração resume esse lembrete.

* Extraído de *Mapping InnerSpace*, de Nancy Margulies, publicado por Zephyr Press, P.O. Box 13448-C, Tucson, Arizona, 85732-3448, e reimpresso com permissão. Também há um videoteipe disponível.

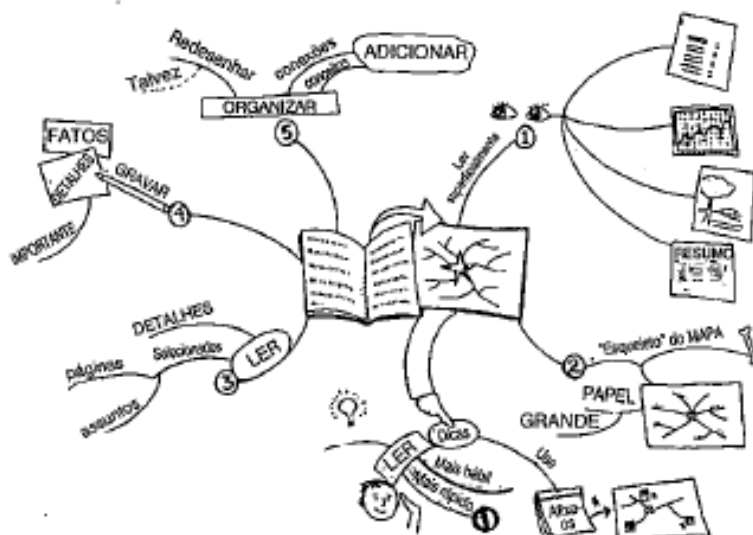
Não faz sentido tentar entender informações importantes, caso você não possa lembrar-se delas quando forem necessárias. E aqui os métodos tradicionais de ensino são arcaicos. Dezenas de milhares de alunos de todo o mundo estão fazendo anotações agora. Estão escrevendo palavras linha por linha. Ou, em algumas línguas coluna por coluna. Contudo, o cérebro não funciona dessa forma. Não armazena informações em linhas ou colunas bem feitas. Armazenam informações por padrão e associação. Então, quanto mais



you work with your own method of memory of the brain, easier and faster your learning.

Then, don't make notes, make mind maps. And make them as if they were trees with "branches": with drawings, with colors, with symbols, with patterns and associations. The mental mapping is a method created by Tony Buzan. His excellent book *The Mind Map Book – Radiant Thinking* is a good suggestion for those who want to become versatile in this form of making notes.

Os princípios da leitura inteligente em forma de mapa



Em seu livro *Mapping InnerSpace*, Nancy Margulies* desenha esse mapa para ilustrar os conceitos-chave de “leitura inteligente”:

1. Verifique superficialmente primeiro os pontos principais.
2. Prepare o esqueleto do grande mapa (nossa amostra está na página XXVI se você quiser começar com um mapa preparado).
3. Não leia meramente mais depressa, porém, de forma mais inteligente.
4. Registre fatos-chave e detalhes importantes em seu mapa.
5. Organize os conceitos em conjunto e, quando tiver terminado o livro ou outra leitura, refaça seu Mapa Mental se achar que ele precisa ser simplificado.

* Extraído de *Mapping InnerSpace*, de Nancy Margulies, publicado por Zephyr Press, P.O. Box 13448-C, Tucson, Arizona, e reimpresso aqui com permissão.

Se o cérebro armazena informações por padrões e associações e os Mapas Mentais registram da mesma forma, então é sensato usar os mesmos métodos para facilitar as lembranças.

Aqui, mais alguns conhecimentos sobre o cérebro virão a calhar. Seu cérebro tem memória tanto a curto quanto a longo prazo. E isso é uma felicidade. Você chega a um cruzamento quando um semáforo está ficando vermelho e você para. As luzes se tornam



verdes e você prossegue. Sua memória de curto prazo não precisa se lembrar de cada uma das milhares de vezes que você para devido ao farol vermelho. Então, como armazenar e recuperar as informações de que você precisa para uso a longo prazo? Parcialmente, por padrões e associações.

Mapeamento Mental é apenas um método. Outro é usar todos os seus centros de inteligência, incluindo aqueles envolvidos em rima, ritmo, repetição e música. Você não precisa gastar horas tentando, enfadonhamente, memorizar informações automaticamente. Enquanto lê este trabalho, destaque frases-chave e subtítulos importantes e faça um Mapa Mental dos pontos principais. Sugiro inclusive que faça duas coisas imediatamente após o término:

- Releia superficialmente, de imediato, os pontos-chave que destacou.
- Refaça seu Mapa Mental. Isso também ajudará a ligar suas lições principais por padrão e por associação. É quase certo que, se você for novo no Mapeamento Mental, terá achado difícil listar cada ponto-chave em apenas uma palavra. Contudo, tente fazê-lo, pois é muito importante.

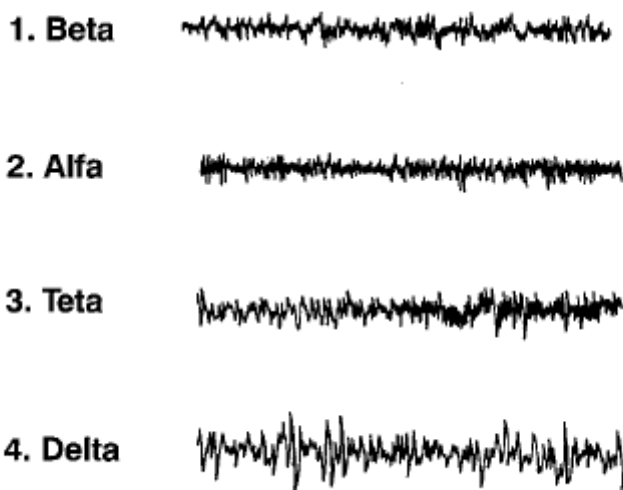
Então, hoje à noite, não muito antes de estar pensando em dormir, toque alguma música relaxante. Dê outra olhada em seu Mapa Mental. Tente pensar nas lições principais que aprendeu; tente visualizá-las. Pense nas associações – porque esse estado de quase devaneio, antes de dormir, é uma parte vital do processo de aprendizagem.



3.1.3 Aprenda a Arte da Vigília Relaxada

Até agora, todos os pontos que resumimos são atividades lógicas do “lado esquerdo do cérebro”. Contudo, para fazer uso dos poderes extraordinários de seu cérebro direito e de seu subconsciente, a chave real para aprendizagem eficaz pode ser resumida em duas palavras: vigília relaxada – seu estado mental, sobretudo quando você inicia qualquer sessão de aprendizagem.

Suas ondas cerebrais



Estes são registros reais das ondas cerebrais humanas — de cima para baixo:

1. Quando você está bem acordado — a mente consciente, operando de 13 a 25 ciclos por segundo (CPS), o assim chamado estado beta.
2. O estado ideal de aprendizagem de “vigília relaxada”, de oito a 12 CPS — alfa.
3. As primeiras fases do sono, de quatro a sete CPS — teta: a mente está processando as informações do dia.
4. Sono profundo, de 0,5 a três CPS — delta.

Seu cérebro opera como um canal de televisão ou estação de rádio, em quatro frequências ou ondas principais. Podemos medi-las com uma máquina de EEG (eletrencefalógrafo).



Se você estiver bem acordado e alerta no momento, ou se estiver conversando, fazendo um discurso ou trabalhando num problema envolvido em lógica, seu cérebro provavelmente está “transmitindo” e “recebendo” de 13 a 25 ciclos por segundo. Alguns denominam isso de nível beta.

Contudo, esse não é o melhor estado para estimular sua memória em longo prazo. A maior parte das informações que você aprende serão armazenadas no subconsciente. Muitos pesquisadores e professores acreditam que a grande maioria das informações também são aprendidas melhor subconscientemente. E a atividade de onda cerebral que se liga melhor com a mente subconsciente encontra-se de oito até 12 ciclos por segundo: alfa.

Colin Rose, o inovador britânico da aprendizagem acelerada, afirma: “Esta é a onda cerebral que caracteriza o relaxamento e a meditação, o estado mental durante o qual você devaneia, deixa sua imaginação correr. É um estado de vigília relaxada que facilita a inspiração, a assimilação rápida de fatos e a memória intensificada. Alfa deixa você atingir o seu subconsciente e já que sua autoimagem encontra-se, sobretudo em seu subconsciente, é a única maneira eficaz de atingi-lo”.

Quando você começa a ficar com sono – a zona crepuscular entre estar totalmente acordado e totalmente dormindo – suas ondas cerebrais mudam para ficar no intervalo de quatro a sete ciclos por segundo: teta.

Quando você está totalmente adormecido, seu cérebro está operando entre 0,5 a 3 ciclos por segundo: delta. Sua respiração é profunda, seu batimento cardíaco diminui, sua pressão sanguínea e a temperatura do seu corpo caem.

E qual é o impacto de tudo isso na aprendizagem e na memória? O pioneiro norte-americano de aprendizagem acelerada Terry Wyler Webb afirma que as ondas beta – as bem rápidas – são “úteis para nos fazer passar o dia, porém impedem o acesso a níveis mais profundos da mente. Níveis mais profundos são atingidos nos padrões de ondas cerebral alfa e teta, caracterizados por sensações subjetivas de relaxamento, vigília concentrada e bem-estar. É nos estados alfa e teta que as grandes proezas da super memória – juntamente com poderes aumentados de concentração e criatividade – são atingidas”.

E como você atinge esse estado? Milhares de pessoas alcançam-no com meditação diária, ou exercícios de relaxamento, sobretudo respiração profunda. Porém, cada vez mais professores estão convencidos de que alguns tipos de música podem conseguir os resultados com mais rapidez e facilidade. Declara Webb: “Certos ritmos musicais ajudam a relaxar o



corpo, acalmar a respiração, tranquilizar a vibração e evocar um estado comedido de vigília relaxada que é bem receptiva à aprendizagem de novas informações”.

É lógico que muitos tipos de músicas podem ajuda-lo a lembrar-se de mensagens quando são acompanhados de palavras – conforme a propaganda de rádio e televisão prova todos os dias. Contudo, os pesquisadores constataram que certas músicas barrocas são ideais para o rápido aumento da aprendizagem, em parte por suas sessenta a setenta batidas por minuto serem idênticas às ondas cerebrais alfa.

Professores habilitados atualmente vêm usando essa música como ingrediente essencial de todo ensino de aprendizagem acelerada. Contudo, para aprendizes do tipo faça você mesmo, as implicações imediatas são simples: toque o tipo correto de música à noite quando deseja rever seu material e você aumentará sobremaneira sua lembrança.

Em parte, isso é devido à forma como seu cérebro funciona com mais eficácia quando você está adormecendo. Alguns o chamam de sono REM. As iniciais correspondem a movimento rápido dos olhos (*rapid eye movement*, na sigla original em inglês). E EEGs lhe dizem por quê: é quase como se sua mente – mesmo com seu corpo adormecido – estivesse usando seu córtex visual para tirar rápidas fotografias quadro a quadro dos principais eventos do dia.

Muitos pesquisadores acreditam que nesse estado o cérebro esteja separando novas informações e armazenando-as nos bancos adequados de memória. E um relaxamento tranquilo, enquanto você analisa seus mapas mentais e reflete sobre os principais pontos do dia, abre os caminhos para aqueles arquivos de armazenamento subconsciente.

Isso, provavelmente, explica por que você sonha: seu subconsciente está “sintonizando” suas lembranças antigas para comparar com as novas informações. E se você estiver repensando um problema, seu subconsciente faz uma seleção, minuciosa, de algumas soluções alternativas.

O estado alfa também é ideal para começar cada novo período de estudo específico. De maneira bem simples, faz grande sentido limpar a mente antes de começar. Leve seus problemas do escritório para o campo de golfe e nunca mais jogará bom golfe. Sua mente estará em outro lugar. E o mesmo se aplica ao estudo.

Venha direto de uma aula de francês do colégio para uma aula de matemática e pode ser difícil “mudar as engrenagens”. Contudo, separe alguns momentos para fazer exercícios de respiração profunda e você começará a relaxar. Toque alguma musica relaxante, feche os



olhos, pense na cena mais tranquila que puder imaginar – e logo estará no estado de vigília relaxada que facilita “a flutuação de informações” em sua memória a longo prazo.



Música para aprendizagem mais fácil, segundo Georgi Lozanov

A técnica de Georgi Lozanov utiliza a música de três maneiras distintas para aprendizagem acelerada:

1. Música introdutória, juntamente com exercícios de respiração profunda, para relaxar os participantes e atingir o estado ótimo para a fácil aprendizagem.
2. Um "concerto ativo", em que a informação a ser aprendida é lida em compasso com música expressiva.
3. Um "concerto passivo", em que o aprendiz ouve a nova informação lida suavemente com música de fundo barroca, para ajudar a levar a informação aos bancos de memória a longo prazo.

Eis algumas seleções típicas:

PARA CONCERTO ATIVO

Beethoven, Concerto para Violino e Orquestra em Ré maior, Op. 61.

Tchaikovsky, Concerto Nº 1 em Si bemol menor para Piano e Orquestra.

Mozart, Concerto para Violino e Orquestra, Concerto Nº 7 em Ré maior.

Haydn, Sinfonia Nº 67 em Fá maior; Sinfonia Nº 69 em Si maior.

Beethoven, Concerto Nº 5 em Mi bemol maior para Piano e Orquestra, Op. 73 ("Imperador").

PARA CONCERTO PASSIVO

Corelli, Concerti Grossi, Op. 6, Nº 2, 8, 5, 9.

Handel, A Música Aquática.

J. S. Bach, Fantasia em Sol maior, Fantasia em Dó menor e Trío em Ré menor; Variações Canônicas e Toccata.

Corelli, Concerti Grossi, Op. 4, Nº 10, 11, 12.

Vivaldi, Cinco Concertos para Flauta e Orquestra de Câmara.

*Seleções extraídas do *Language Teacher's Suggestopedic Manual*, de Georgi Lozanov e Evalina Gateva (1988), e *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*, de Lozanov (1978), ambos publicados por Gordon and Breach, Nova Iorque.



4 COMO A ESCOLA DO SÉCULO XXI LIDA COM AS DIFERENÇAS COGNITIVAS DOS INDIVÍDUOS

A escola precisa reestruturar suas práticas. Hoje, um estudante possui muitas informações, mas não significa que tenha o conhecimento desejável para a vida e que nem que seja responsável para mudanças de comportamentos. A escola, junto com a sociedade, precisa estar voltada para uma aprendizagem valorizada qualitativamente no modo de refletir, pensar e interagir com o mundo.

A aula deverá ser reflexiva, e não reprodutiva. O estudante, ao estar na sala de aula, apenas assiste à aula; o cérebro necessita de desafios coerentes, interação, participação sempre. Por isso, o professor deverá ser um “fazedor”, instigador de curiosidades. O cérebro é muito “fofoqueiro” e adora novidades. Com isso, torna-se fundamental que o ritmo da aula seja sempre emoldurada de desafios e afetividade.

Aprender é promover novas conexões neurais, por isso, sempre será necessário realizar um “*up grade*” dos nossos neurônios para evitar o “empobrecimento” da qualidade dos nossos pensamentos e atitudes.

Os defensores da inclusão manifestam a necessidade de reconstruir o conceito de necessidades educacionais especiais, ao defender que na inclusão não somente temos que considerar o déficit do aluno, senão, também as dificuldades que ele experimenta, considerando o contexto educativo, a organização da sala, e como se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem nas escolas inclusivas (Slee, 1991; Ortiz, 1996).

Essas considerações levam Skrtic (1991) a afirmar que: “os alunos com necessidades educacionais especiais são artefatos do currículo tradicional.” E, ainda, recomenda às escolas a revisão de sua organização e suas formas de ensino, com a finalidade de responder positivamente à diversidade de seus alunos. Assim como a “normalização” produz uma luta contra os pressupostos da educação especial mais tradicional, a inclusão estabelece uma forte crítica ao modelo deficitário implícito nas práticas de integração escolar. Com esta finalidade revisa-se as estratégias de trabalho das aulas para romper definitivamente como subsistema de educação especial que tem caracterizado as práticas associadas à integração escolar. Nesse contexto, muitos alunos diagnosticados com necessidades educacionais especiais, os



chamados alunos de integração, têm experimentado situações discriminatórias e segregadoras. Poder-se-ia dizer que para muitos alunos com deficiência a integração em escolas e classes regulares tem legitimado um subsistema de educação especial dentro da escola comum, que tem dado lugar a formas mais sutis de segregação. Por isso, a inclusão é vista por muitos como uma luta contra as concepções e práticas educativas que se associam ao modelo médico-psicológico.

Na opinião de Cobertt (1999), com o conceito de integração tem-se fomentado práticas de exclusão, porque geralmente era a pessoa com deficiência que estava obrigada a integrar-se na comunidade escolar e de forma ativa. A responsabilidade é colocada sobre o que é diferente; a ênfase recai sobre o aluno com deficiência, já que este deve integrar-se à cultura dominante. Portanto, existe uma grande exigência para quem não pode compartilhar os sistemas de valores dominantes. Na inclusão, pelo contrário, é a instituição que cria um clima de receptividade, flexibilidade e sensibilidade a qualquer aluno que seja escolarizado nela.

Ainscow, Farrell e Tweddle (2000) consideram a integração como um movimento dos alunos dos programas especiais para a educação regular, enquanto que a inclusão faz referência ao grau de participação desses alunos nas atividades e experiências da escola regular. Assim, podemos ver que enquanto a integração tem a ver com as pessoas, a inclusão refere-se aos valores da comunidade.

A perspectiva da educação inclusiva, imersa no marco da escola compreensiva e das escolas eficazes, traça um modelo curricular que inspira sobre como reformar as escolas, as práticas educativas e a formação dos professores, com o fim de proporcionar uma educação de qualidade ajustada às características de todos alunos. A educação inclusiva promove a reforma dos sistemas educativos, e coloca em juízo de valor as teorias e hipóteses inerentes à educação especial (Ballard, 1997; Bayley, 1998; Clarke al., 1998; Rouse & Florian, 1969). Inicia-se, dessa forma, uma análise muito mais radical relativa a sua política e a sua prática, desde os pressupostos de disciplinas como a Sociologia, a Política e a Filosofia, além de outras.

Ainscow (1998), um dos principais defensores e promotores da inclusão em todo o mundo, afirma que: **“a educação inclusiva vai muito além de atender ao alunado com**



necessidades educacionais especiais, uma vez que supõe a melhoria das práticas educativas para todos os alunos e para o conjunto da escola”.

“A inclusão não é somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos, educadores, pais e membros da comunidade” (Falvey e al.1995, p. 9).

De acordo com Ainscow (1995), as soluções construídas para atender às necessidades especiais não devem dirigir-se exclusivamente aos alunos que experimentam dificuldades (do ponto de vista individual), ao invés disso, a resolução de problemas deve facilitar e apoiar a aprendizagem de todos os alunos (do ponto de vista curricular). Trata-se da necessidade de deixar de utilizar o termo necessidades educacionais especiais, porque se na educação inclusiva entram todos os alunos não tem sentido falar de educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais, já que os mesmos formam parte de um plano de trabalho mais amplo de melhoria escolar que persegue a igualdade e a excelência para todos os alunos. Portanto, enquanto a integração tem posto sua ênfase no aluno com necessidades educacionais especiais, a inclusão centra seu interesse em todos os alunos.

Isso implica que os professores revisem, junto a seus companheiros, o conceito que têm sobre dificuldades de aprendizagem e que ações eles devem colocar em prática. Dessa forma, e como indica Fulcher (1989) propõe-se que rompa sua visão individualizada e considere o contexto social e político. A perspectiva individualizada tem levado a que se estabeleçam tipos de alunos que requerem diferentes formas de ensinar e, portanto, diferentes tipos de professores, desviando a atenção de questões fundamentais como as formas de ensino que a escola estabelece para dar resposta à diversidade. A atenção às necessidades educacionais especiais tem sido considerada como uma tarefa técnica, que requer formas técnicas e recursos especiais, subestimando a interação social, exatamente como um meio de facilitar a aprendizagem (Ainscow e Tweddle, 1988).

Esta mudança requer, sem dúvida, uma cultura de colaboração nas escolas que, respeitando a individualidade, apoie a resolução de problemas como uma estratégia de trabalho entre os professores (Fullan, 1991; Thousand e Villa, 1991; Skrtic, 1991). Além disso, reconhecer a reconstrução das necessidades especiais, em termos de melhoria da escola e do desenvolvimento do professor; fazer com que o professor estabeleça como ponto



prioritário a resolução de problemas em grupo, visando a colaboração, posto que requer revisar e eliminar crenças e conceitos sobre a natureza das dificuldades de aprendizagem e a busca de novas alternativas.

Por causa disso, o termo inclusão está sendo adotado no contexto internacional (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido) com a intenção de dar um passo adiante no que se chamou até agora de integração. As razões que justificam essa mudança, na opinião de Stainback, Stainback e Jackson (1999), são:

- 1) O conceito de inclusão comunica mais claramente e com maior exatidão, que todas as crianças necessitam estar incluídas na vida educativa e social das escolas comuns, e na sociedade em geral, não unicamente dentro da escola comum;
- 2) O termo integração está sendo abandonado, já que implica que a meta é integrar na vida escolar e comunitária alguém ou algum grupo que está sendo certamente excluído. **O objetivo básico da inclusão é não deixar ninguém fora da escola comum.** Incluir tanto do ponto de vista educativo, físico, como social;
- 3) A atenção nas escolas inclusivas centra-se em como construir um sistema que inclua e esteja estruturado para fazer frente às necessidades de cada um dos alunos. Não se assume que as escolas e salas tradicionais, que estão estruturadas para satisfazer as necessidades dos chamados normais ou da maioria, sejam apropriadas e que qualquer estudante deva encaixar-se no que tenha sido desenhado para a maioria. Pelo contrário, a integração desses alunos deixa implícita que realmente estejam incluídos e participem na vida acadêmica. Nessa perspectiva, destaca-se a responsabilidade da equipe docente da escola, já que tem que se acomodar às necessidades de todos e a cada um de seus alunos; e
- 4) assim mesmo, existe uma mudança com respeito ao delineamento de ajudar somente a alunos com deficiência. O interesse centra-se agora no apoio à necessidade de cada membro da escola.



As seguintes citações evocam essa mudança:

“[...] tem-se utilizado a palavra «integração» para descrever processos mediante os quais certas crianças recebem apoio com o propósito de que possam participar nos programas existentes em grande medida em modificações dos colégios; pelo contrário, a “inclusão” sugere um desejo de reestruturação do programa do colégio para responder à diversidade dos alunos que recebem as aulas” (Ainscow 1999, p. 25).

“[...] o novo conceito de integração era, e ainda hoje é, muito problemático, sua análise reflete as tensões, contradições e ambiguidades que têm levado a algumas pessoas a definir a integração como outro nome para designar a educação especial [...]. A educação inclusiva parece ser incompatível com um sistema que tem dado prioridade a mecanismos de evolução, similitude, comercialismo, elitismo, produtividade e noções de eficácia derivadas de sua perspectiva econômica e industrial [...]. examina o papel e as relações entre os profissionais e os deficientes, e explora as novas tendências educativas com respeito a sua relação e impacto sobre as políticas e práticas da educação” (Vlachou 1999, p. 31-57-61).

Para Parrilla (2001), cabe reconhecer as diferenças entre a integração e a inclusão em um marco mais amplo, centradas nos direitos humanos, no fim dos rótulos e no modelo sociológico sob o qual interpretam a deficiência.

Em síntese, poder-se-ia dizer que o termo inclusão surge, a princípio, como uma alternativa à integração; como uma tentativa de eliminar as situações de desintegração e exclusão em que se encontravam muitos alunos nas escolas, sob o enfoque da integração. Em segundo lugar, como uma tentativa de reconstruir o enfoque deficitário individualista e médico dominante, considerando seriamente as vozes das pessoas com deficiência, e analisando as complexas relações de poder implicadas nesses controvertidos debates. E, em terceiro lugar, como uma reivindicação de que todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais recebam uma educação de qualidade, nas classes comuns do sistema regular de ensino.



**Mantenho seis
servidores
honestos,
eles me ensinaram
tudo o que sei.
Seus nomes são:
O quê e Por quê
e
Quando e Como
e
Onde e Quem.**

RUDYARD KIPLING



5 A ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM PARA OS EDUCANDOS COM AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS NA PERSPECTIVA DOS TRANSTORNOS PSÍQUICOS E SINDRÔMICOS

**Entender
o cérebro de
uma criança
e a forma de ele
se desenvolver
é a chave
para se
entender a
aprendizagem**

JANE M. HEALY
*Your Child's Growing Mind**

*Publicado pela Doubleday, 666 Fifth Avenue, Nova Iorque, NY 10103.



5.1 ROMPENDO AS BARREIRAS DA APRENDIZAGEM

Lozanov declara a existência de três barreiras principais para a aprendizagem: a barreira crítico-lógica (“A escola não é fácil, então, como a aprendizagem pode ser divertida e fácil?”); a barreira intuitivo-emocional (“Sou burro, então não conseguirei fazer isso”); e a barreira crítico-moral (“Estudar é trabalho árduo – então é melhor manter minha cabeça baixa”).

Compreenda de onde um estudante “vem” e você consegue melhor relação com ele. Entra em seu mundo e logo você quebra, suavemente, a sua resistência.

5.1.2 ESTIMULE O ESTABELECIMENTO E META PESSOAL E DE RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

Estimule os estudantes a estabelecer suas próprias metas e a planejar seu próprio futuro. Se souberem aonde estão indo, então o seu caminho está bem focado. Em nossa experiência, a maioria das pessoas ultrapassaram metas pessoais que elas mesmas estabeleceram – possivelmente o princípio mais sólido a ser aplicado em gerenciamento.

Em ambiente de sala de aula, nós dois estimulamos jogos Estação WIIFM (*What’s in it for me?*) que significa “O que há nisso para mim?”. Não em um sentido egoísta, porém para conseguir fazer com que os participantes, talvez em pares, digam um ao outro o que esperam especificamente conseguir da sessão, do dia ou do ano.

A forma de se introduzir esse processo é vital, sobretudo em escolas. Muitos alunos que estão em risco ficam muito irados com a tradicional introdução “Vocês aprenderam isso hoje”. Em vez disso, bons professores convidam os alunos a estabelecer suas próprias metas, desde o início – e os resultados que gostariam de obter da sessão.

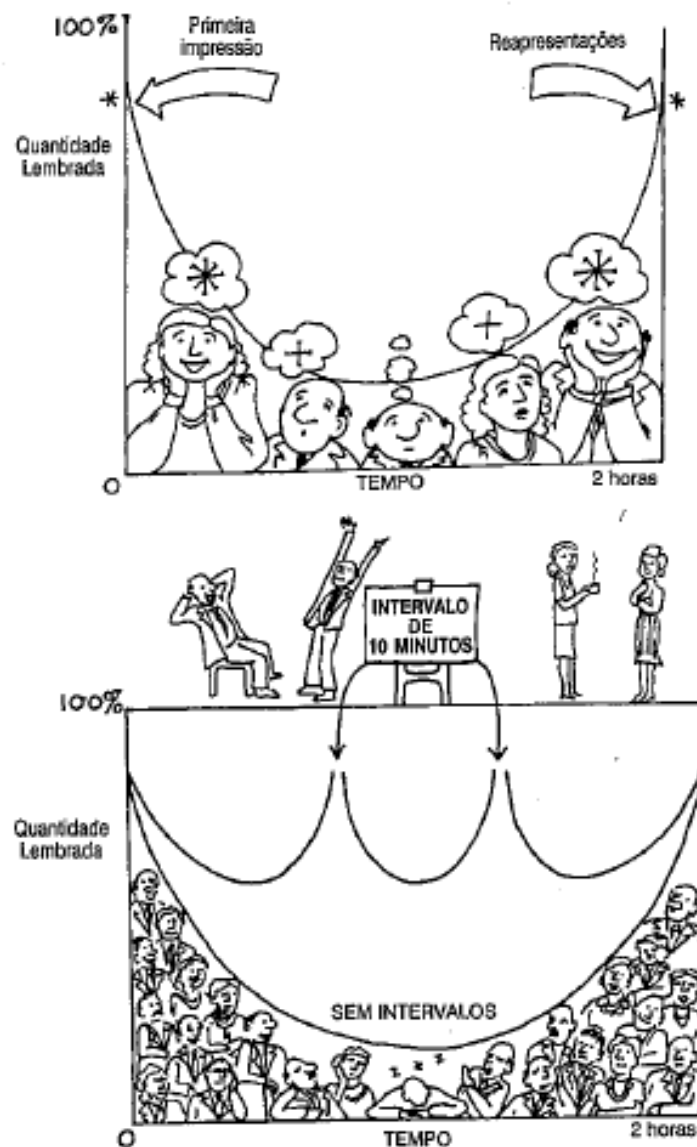
Com frequência, os alunos aparecem com “agendas ocultas” e nem sempre “aderem” à agenda do instrutor. O segredo é tornar a aprendizagem uma parceria ou sociedade, na qual o instrutor prepara uma série de possíveis “peças de currículo” e os alunos têm bastante voz ativa no que desejam dele.

Possivelmente, a maior contribuição de Lozanov para a educação, mais uma vez, foi na esfera musical: não apenas para relaxar sua mente e coloca-la num estado bem receptivo – mas por usar musica a fim de fazer a nova informação flutuar para seu impressionante sistema de memória.

Educação é, naturalmente, não apenas absorção de novas informações. Envolve também pensar a seu respeito e armazená-la na memória profunda.

Aprender a pensar é uma parte de todo programa educacional e bons facilitadores utilizam “jogos de raciocínio” e “jogos mentais” como parte da sintetização de informações – assim como para fornecer mudanças de estado. Em seminários de negócios, achamos melhor introduzir isso através de projetos divertidos: Projetando “uma bola de golfe que não possa ser perdida” ou jogar o jogo “E se?” sobre assuntos bem distantes das atividades de cada grupo.

Para armazenamento de memória profunda, os concertos ativo e passivo de Lozanov são excelentes. Destinam-se a acessar o sistema de memória a longo prazo, a fim de ligar inconscientemente novas informações aos dados já armazenados.





Intervalos frequentes são necessários em todas as sessões de aprendizagem. Todos tendem a se lembrar bem de uma “dramática” primeira impressão, da parte mais recente de uma apresentação (em geral, o fim), ou de alguns destaques extraordinários. Então, quanto mais intervalos você tiver, mais “primeiros”, “últimos” e “pontos altos” terá a aula ou a apresentação.

**ilustrações de Present Yourself, de Michael Gelb, publicado por Jalmar Press, 2675 Skypark Drive, Torrance, CA 90505.*



5.1.3 ATIVE PARA INDUZIR A APRENDIZAGEM

Armazenar informações também é apenas uma parte do processo de aprendizagem. A informação também deve ser acessada. Assim, o passo seguinte é “Ativação”.

E, aqui, podem-se utilizar jogos, sátiras, discussões e peças para “ativar” os bancos de memória – e reforçar as trilhas de aprendizagem.

Mais uma vez, isso não precisa dar mais trabalho ao professor. Na verdade, ocorre o oposto. Os alunos adoram organizar suas próprias peças, apresentações, debates e jogos. Dê-lhes a chance de apresentar suas informações recém-descobertas para o restante da classe ou grupo – da forma que preferirem.

Segundo acreditamos, o teste real de aprendizagem não é um exame escrito através de questões de múltipla escolha. O segredo é usar a aprendizagem e aplica-la a situações propositais, preferivelmente, da vida real.

O teste real de um curso de francês é quão bem você fala francês. O teste real de um curso de vendas é quão bem você vende.

Aprende-se a tocar piano tocando piando, aprende-se a datilografar datilografando-se, a andar de bicicleta andando de bicicleta, a falar em público falando em publico. Assim, os melhores professores e organizadores de seminários de negócios planejam diversas sessões de ação com o intuito de apoiar a teoria e reforçar a sua aprendizagem através do uso proposital de brincadeiras divertidas.

Conforme se expôs na fase de ativação, faz muito sentido levar os alunos a trabalhar em pares ou equipes, com autonomia para preparar suas próprias apresentações dos pontos principais.

Os grupos de uma classe de treinamento de professores, por exemplo, podem ser solicitados a cristalizar um aspecto específico da psicologia educacional. E cada vez mais escolas vêm utilizando o sistema “camarada”, em que um aluno mais velho ou mais qualificado ajuda outro e ambos se beneficiam.



A escola deveria ser a melhor festa da cidade.

PETER KLINE
*The Everyday Genius**

*Publicado por Great Ocean Publishers, 1823 North Lincoln Street,
Arlington, VA 22207.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade atual de promover a aceleração cada vez mais dos processos de aprendizagem tem induzido à criança e ao adolescente o processo de significação de si e do objeto de conhecimento. O porquê disso tudo tem por base a referência global. Hoje, temos uma grande oferta de aceleração: alimentações *fast food*, videogames cada vez mais puxando por uma aceleração manual e lógica, a internet aceleradíssima em sua oferta de informações, imagens cada vez mais acessíveis e quantificadas, entre outras. Algumas escolas adentram também nesses processos acelerativos da aprendizagem, respondendo a uma demanda externa, em detrimento da elaboração de sentido tão necessária nos processos educativos.

É nessa perspectiva que se tem a necessidade do aprender com rapidez e qualidade. Atualmente, muitos alunos com dificuldades de aprendizagem buscam uma forma de acompanhar o mundo e seus colegas de forma dinâmica e eficaz que garanta para ele e para os outros a conclusão de pensamentos sólidos e concretos diante das situações diárias e, sobretudo, das responsabilidades sociais.

A Aceleração de Aprendizagem contribui não somente para os alunos com determinadas dificuldades cognitivas, mas acima de tudo, para àqueles que se quer não apresentam diferenças intelectuais e que apresentam o teste de Q.I. elevadíssimo em relação ao restante (vale ressaltar que não se pode quantificar a intelectualidade do ser humano, citei o teste apenas como exemplo ilustrativo).

O intuito é contribuir, somar e deixar prazerosa a educação regular, de forma que possa gerar nos educandos uma estrutura organizacional inovadora e partir do suposto que há maneiras diferentes de aprendizados além do que é imposto pelo sistema educacional Brasileiro. Que estes estudos possam ultrapassar barreiras e ter mais adeptos da aceleração de aprendizagem.

No Brasil, ainda não é muito conhecido o processo de aceleração de aprendizagem, encontram-se, atualmente, apenas cursos de idiomas em determinados estados do país, como São Paulo e Rio de Janeiro, que têm forte repercussão diante da rapidez do processo e da qualidade com que se aprende. Muitos alunos atribuíram ao seu dia-a-dia à técnica/metodológica da aprendizagem, levando consigo para os outros.



PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Acredito que o futuro esteja em nossas mãos, nossos planos, nossos desejos, nossas perspectivas de vida, bem como, nossos anseios, sabedoria e construção social juntamente com o outro na nossa perspectiva de mundo. Atualmente, me encontro em uma posição favorável, profissionalmente e academicamente. Cada dia um novo começo, uma nova descoberta, novas aprendizagens e construção ‘egórica’ do eu no amanhã.

Como toda profissional bem sucedida, espero, acima de tudo, comparecer diante da ética que minha profissão exige sob direitos e deveres como profissional da educação. Nunca quis ser mais uma na minha área, sempre batalhei para ser vista e notada diante de novos conceitos, pensamentos e mudanças sociais de ideias e conquistas. Espero a inovação diante do mundo que vem a cada dia se mostrando mais eficiente e com grandes cabeças que cercam de ideologias abstratas, mas com boa fé e respeito para o próximo. Enxergar no outro a necessidade de se enxergar para ter uma visão de mundo humana.

A realização profissional espera de mim, um indivíduo capaz e ciente de todos os efeitos que posso causar diante das decisões para o bem comum e, eu espero sabedoria para lidar com cada uma delas. Anseio receber da vida àquilo que ela espera de mim, lealdade diante das decisões, sinceridade em frente à profissão e caráter humano para a vida global.

Como estudante, anseio uma educação prazerosa, enquanto profissional, anseio uma educação justa e igualitária, de acesso sem fronteiras e a não existência de limites físicos para o conhecimento e supremacia intelectual. O que é de direito, não se tira, apenas incrementa.

Espero do amanhã a dignidade, o respeito e o reconhecimento profissional que planto a cada dia, nos meus pensamentos e ações constantes. Espero apenas o possível de um mundo ilimitado que sonho a cada dia.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cruz, V. (2005, Novembro), Problemas de aprendizagem e Aspectos da definição das DA comunicação apresentada na ação de formação Dificuldades de aprendizagem e psicomotricidade, FMH;

Cruz, V. (1999a). Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos. Porto Editora – Coleção Educação Especial, Porto;

Cruz, V. (1999b). Dificuldades de Aprendizagem: Contributo para a sua compreensão. Revista de Educação Especial e Reabilitação, vol.6, nº2; pp.61-71;

Fonseca, Vítor. (2004). Dificuldades de Aprendizagem – abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar. Âncora Editora, Lisboa;

VIGOTSKII, L.S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, São Paulo, Ícone/EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente, 1ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 1984. ----
----- Pensamento e linguagem, 3a. ed, São Paulo, Martins Fontes, 1993. ----- O
pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget. São Paulo, Ática, 1989.

BALLONE GJ - *O que são Transtornos Mentais* - in. PsiqWeb, Internet, disponível em
<www.psiqweb.med.br>, 2008

FANTE, F.C. – Aprendizagem: Dificuldades – in. Dificuldades de Aprendizagem, Internet,
disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/504467/Aprendizagem-Dificuldades1>, 2012

POLANCZYK, G.V. – Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009 – in.
Em busca das origens desenvolvimentais dos transtornos mentais, Internet, disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-81082009000100005&script=sci_arttext

Cunha, L. – Vargens News, a Voz da Zona Oeste – in. Dificuldades de Aprendizagem na
Adolescência, Internet, disponível em:
<http://jornaldasvargens.com.br/2011/02/10/dificuldades-de-aprendizagem-na-adolescencia/>, 2011



Carneiro, C. – Opinião e Discussão – in. A arte e o cérebro no processo da aprendizagem, Internet, disponível em:

<<http://www.cerebromente.org.br/n12/opinioao/criatividade2.html>>

- FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Moraes, 1986.
- FROEBEL, F. A educação do homem. Trad. Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.
- GIROUX, H. McLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação & Realidade. v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.
- HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. Estudos Feministas, Rio de Janeiro, n. 1, p. 7-32, 1993.
- LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J. B. vocabulário de psicanálise – 7º ed. Lisboa: Editorial Presença, 1967.
- LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). A escola pública no Brasil: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução/ ministério da educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3. ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.
- _____. pluralidade cultural: orientação sexual/Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e competência- 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SCHMITZ, Egídio Francisco. Os jesuítas e a educação: filosofia educacional da Companhia de Jesus. S. Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.
- SILVA, Jair Militão da. Os educadores e o cotidiano escolar. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- SOUZA, Jane Felipe de. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil. Artigo publicado, 1995.



Bruner, J (1985). “Vygotsky: a historical and conceptual perspective”. In James W. Wertsch (Ed.), Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives (pp. 21-34). Cambridge USA: Cambridge University Press.

Morrison, S (1993). “Educational Computing for Intellectual Maturity”: http://alcor.concordian.ca/~smorr/Intellectual_Maturity.html

Vygotsky L. S. (1930/91). “Genesis of the higher mental functions”. In P. Light, S. Sheldon, M. Woodshead (Ed.), Learning to think (pp. 32-41). London: The Open University.

Vygotsky L. S. (1978). Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge MA: Harvard University Press.

Vygotsky L. S. (1981). “The Instrumental Method in Psychology”. In James V. Wertsch (Ed. E Trad.), The Concept of Activity in Soviet Psychology (pp. 134-143). Armonk, NY: M.E. Sharpe Inc..

Vygotsky, L. S. e Luria, A. R (1993). Studies on the History of Behavior – Ape, Primitive, and Child. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BERNARDES, M. E. M. As ações na atividade educativa. 2000. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BERNARDES, M. E. M. A organização do pensamento e a aprendizagem de conceitos na atividade de ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., Goiânia, 2002, CD.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. 1. Ed. São Paulo: Moraes, [1970?].

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica. 8. Ed. Ver. Ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VÉZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. 2, ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: VYGOTSKY, L S.; LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5.ed. São Paulo: Ícone, 1994.



VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem intelectual na idade escolar. In.: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 1. Ed. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1999.